

Educación para la democracia: un debate necesario

Colección Documentos de Trabajo
Serie Democracia y Sociedad N.º 1



idehpucp

INSTITUTO DE DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ. 90 AÑOS

Educación para la democracia: un debate necesario

Educación para la democracia: un debate necesario

Colección Documentos de Trabajo
Serie Democracia y Sociedad N.º 1

Félix Reátegui | coordinador



idehpucp

INSTITUTO DE DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ. **90 AÑOS**

Educación para la democracia: un debate necesario
Colección Documentos de Trabajo | Serie Democracia y Sociedad N.º 1

Primera edición: marzo de 2007
Tiraje: 500 ejemplares

© Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP), 2007
Tomás Ramsey 925, Lima 17 - Perú
Teléfono: (51 1) 261-5859
Fax: (51 1) 261-3433
www.pucp.edu.pe/idehpucp

Diseño de cubierta: Christine Giese
Diagramación de interiores: Norma Aguirre

Derechos reservados. Prohibida la reproducción de este documento por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2007-02750

Impreso en el Perú - Printed in Peru

Índice

Introducción FÉLIX REÁTEGUI	9
La formación ético-política en el Perú: la propuesta normativa del Ministerio de Educación en el período de consolidación de la democracia RAFAEL BARRANTES Y JESÚS PEÑA	11
La identidad moral: elemento fundamental para una cultura de los derechos humanos SUSANA FRISANCHO	39
La conciencia moral: núcleo en la relación entre educación y democracia GISÈLE VELARDE	49

Introducción

Es ampliamente reconocido que la educación está llamada a desempeñar un papel esencial en el logro de los grandes desafíos que enfrentará el Perú en las décadas futuras. Ya sea que se hable de desarrollo o de democracia, es claro que el sistema educativo nacional necesita una severa reforma para que esos horizontes sean alcanzados. Lo mismo cabe pensar cuando se trata de una cuestión tan urgente como es la consolidación de una verdadera paz en el país y la construcción de una sociedad donde se respeten los derechos humanos.

En lo que concierne en particular a la contribución de la educación a la paz, a la democracia y a una sociedad de ciudadanos con derechos, se suele enfatizar la importancia de hacer de la experiencia escolar un proceso de formación en valores. Esa es una postura generalizada y que en principio resulta inobjetable. No obstante, se hace necesario examinar con algo más de cuidado en qué sentido es que, en efecto, nuestras ideas y políticas centradas alrededor de la educación para la paz y para la democracia descansan sobre premisas adecuadas que garanticen los resultados deseables.

Los textos que se reúnen en este Documento de Trabajo son una contribución a ese examen. Ellos someten a discusión algunas de nuestras ideas más ampliamente compartidas sobre la relación entre educación, democracia y paz, y en algunos casos plantean miradas críticas a la manera como entendemos corrientemente esa relación.

En el primer texto, Rafael Barrantes y Jesús Peña, investigadores del IDEHPUCP, realizan una detenida observación de las formas en que el sistema educativo peruano se plantea una formación de horizonte democrático. Se muestra ahí, con una meticulosa revisión de documentos del Ministerio de Educación, las concepciones de democracia y de educación para la democracia que existen en el sistema educativo nacional así como las políticas por las cuales se pretende llevar a la práctica tales concepciones.

Más adelante, en el segundo texto, Susana Frisancho, doctora en Psicología y profesora de la PUCP, lleva a cabo una penetrante reflexión sobre las premisas de fondo de la educación para la democracia y para el respeto de los derechos. Frente a una aproximación que habitualmente se centra en la transmisión

de valores, se llama la atención aquí sobre el lugar que tiene la constitución de las identidades personales en el comportamiento futuro de los individuos.

Finalmente, en el tercer texto, Gisèle Velarde, especialista en ética y filosofía política y profesora de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, presenta una discusión sobre el lugar que las formas de razonamiento transmitidas en la escuela pueden jugar en la constitución de sujetos democráticos, es decir, de ciudadanos. Un aspecto central del fenómeno de la ciudadanía es la autonomía, la cual no

remite a una concepción egoísta de sí mismo sino a la ubicación del sujeto en su relación con los demás. En esa dimensión, que es el espacio de la conciencia moral, encuentra el texto de Velarde algunas preguntas centrales para el futuro de la democracia en el Perú.

Con la presentación de estos tres textos, este Documento de Trabajo busca hacer un aporte a las discusiones inaplazables que se deben hacer en el Perú sobre el porvenir de la educación, tan ligado, naturalmente, al porvenir de nuestra democracia en sí misma.

FÉLIX REÁTEGUI
Director de Investigaciones del IDEHPUCP

La formación ético-política en el Perú: la propuesta normativa del Ministerio de Educación en el período de consolidación de la democracia

JESÚS PEÑA Y RAFAEL BARRANTES*

1. Introducción

Los procesos de transición y consolidación de la democracia consisten en gran medida en transformaciones institucionales. Tradicionalmente se suele considerar de manera restrictiva solo a las instituciones políticas. Así, mediante estas transformaciones se trataría; en primer lugar, de asegurar la alternancia pacífica y legal en el poder por medio de elecciones competitivas y; en segundo lugar, de garantizar la división de poderes del Estado y la vigencia de las garantías constitucionales. Sin embargo, cada vez se va comprendiendo mejor que la duración de una democracia restaurada en el largo plazo depende de cambios institucionales que exceden la esfera de lo político. Las correspondencias entre un régimen político democrático y un régimen social democrático —esto es, incluyente, abierto al auténtico ejercicio de los derechos ciudadanos, propicio para la expresión y la atención de demandas heterogéneas— se van haciendo más evidentes. Una democracia naufraga no solamente por la voluntad de los actores netamente políticos; también fracasa por su falta de arraigo en la población, lo cual, en última instancia, equivale a decir que una democracia sin ciudadanos resulta insostenible.

Esta realidad es peculiarmente difícil en el Perú del siglo **xxi**. En nuestro país, no solamente se ha intentado desde inicios de este siglo una nueva transición a la democracia desde un régimen autoritario; sino que también se ha intentado superar las décadas de violencia vividas por la sociedad peruana entre 1980 y 2000. En la práctica, tal violencia ha cesado en cuanto acción armada, aproximadamente, desde mediados de la década de 1990. Sin embargo, no es preciso decir que ella ha sido sucedida por la paz. En muchas zonas del territorio peruano y en muy diversas dimensiones —política, comunicativa, familiar— de la vida nacional se sienten todavía las secuelas del conflicto. Esas secuelas son todavía más tangibles para los millares de víctimas, quienes siguen padeciendo no solamente las heridas de las violaciones de derechos humanos sufridas, sino la exclusión y la marginación que preexistía a la violencia. Estas circunstancias autorizan a decir que en el Perú de hoy no hay una, sino dos tareas pendientes: la consolidación de la democracia y la construcción de la paz, y ambas están conectadas por la necesidad de difundir la ciudadanía y asegurar el respeto pleno y general de los derechos humanos.

En razón de esto, las transformaciones institucionales para la democracia deben abarcar

* Jesús Peña es egresado de Filosofía y Rafael Barrantes de Antropología. Ambos se desempeñan como investigadores del IDEHPUCP.

también esos sectores que tradicionalmente se denominan «sociales», puntualmente los sectores de salud y educación. Es, por fortuna, ya una verdad de sentido común que la transformación política del país —al igual que su desarrollo— depende en el largo plazo de las contribuciones que haga el sistema educativo.¹ Señalar esto invita a considerar el muy complejo e inmenso problema de su reforma. Este documento, sin embargo, se ocupa de un problema más restringido y específico conectado directamente con el problema de las relaciones entre educación y democracia.

Es una demanda intensa de muchos sectores que el sistema educativo contribuya a asentar la democracia en el Perú. Y también se encuentra ampliamente asumida la idea de que la relación entre aquel sistema y este objetivo reside en la tarea formativa de los niños y adolescentes y jóvenes que pasan por las escuelas del país.

¿Cuál es, sin embargo, la forma en que el proceso educativo contribuye por medio de su acción formativa a la democracia? Esa relación, que damos por sentada con razón, requiere un examen, no para cuestionarla; sino para al entenderla en su verdadera complejidad, dar lugar a políticas educativas eficientes.

En el Perú, la preocupación sobre la formación en ciudadanía democrática siempre ha estado presente. Tradicionalmente era entendida como educación cívico-patriótica y como una forma de integración a la sociedad. Las innovaciones educativas de los últimos años y de las que este texto busca dar cuenta, han incorporado otro orden de problemas: racismo, violencia, manipulación de la información, funcionamiento efectivo de la democracia, etcétera (Morales 2000: 45). El Ministerio de Educación (MINEDU) ha sido parte de esta tendencia con distintos programas de intervención educativa y con el proceso de descentralización de su estructura orgánica. Para ello se han creado algunos documentos que buscan orientar la educación de manera descentralizada desde una perspectiva de diversificación curricular que dé poder a las distintas instituciones educativas

regionales y locales para contextualizar la enseñanza. El plan de diversificación curricular del MINEDU tiene como marco de articulación general el *Diseño curricular nacional de educación básica regular* y se organiza en diseños curriculares básicos para cada nivel de la educación. En ambos se hacen propuestas pedagógicas para cada área curricular, y se da una consideración especial a la formación de ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos. El reconocimiento de la importancia de esto ha llevado a que el tema sea también incluido dentro del Programa Nacional de Emergencia Educativa que se inició en el 2003.

En este texto se presenta una reflexión sobre la relación entre educación y democracia mediante la observación de algunos de los documentos normativos mencionados: el *Diseño curricular nacional de educación básica regular*, *Proceso de articulación* (concentrándonos sobre todo en el diseño de educación secundaria), el *Diseño curricular básico de educación secundaria*, y la *Propuesta de formación ética del Programa Nacional de Emergencia Educativa*. El objetivo, como se ha insinuado antes, no es hacer una evaluación crítica de tales documentos y sus fundamentaciones; sino aportar una descripción sistemática de ellos y sus supuestos. Se desea presentar una lectura sistemática de los documentos en los que el MINEDU planifica su trabajo pedagógico sobre derechos humanos y democracia. Esta lectura ordenada, en la que se quiere poner en evidencia la articulación del enfoque del MINEDU sobre la materia, puede ser de utilidad ulterior como marco de comparación o contraste entre el planteamiento institucional formal y la experiencia concreta. Mediante ese contraste, por último, ha de ser más viable detectar los factores y circunstancias que dificultan que el sistema educativo genere sujetos impregnados de calidad ciudadana.

Antes de entrar en materia, conviene hacer algunas observaciones de carácter teórico. Se tiende a olvidar el verdadero alcance de la acción pedagógica en cuanto modelación

¹ Lo cual no implica dejar de lado la importancia de la educación en general, incluida la que no está organizada en un sistema de enseñanza planificado y organizado (mediante los medios de comunicación o las relaciones interpersonales, por ejemplo).

cultural. Puesto que, en la práctica rutinaria, la sociedad en conjunto asume como «naturales» los valores, ideas, representaciones que la institución educativa transmite, dicha institución es vista como informadora de datos neutros de la realidad. En rigor, los contenidos de la educación son elecciones realizadas por la sociedad o por alguna de sus instituciones, entre un repertorio amplio de posibilidades. El sistema educativo escoge como su materia tales representaciones y contenidos, los cuales son propios de una cultura en particular. Conviene, pues, recuperar esa noción que, aunque obvia, tiende a ser olvidada. La acción pedagógica es un proceso de transmisión de un mundo cultural en particular. Se elige en este texto ver en la actividad pedagógica la práctica de una «arbitrariedad cultural». Este término, que en principio parece ser inevitablemente descalificador, es tomado aquí, sin embargo, por su posible utilidad descriptiva (o heurística). Se refiere a la circunstancia, comentada más arriba, según la cual la educación imprime en los sujetos que están expuestos a ella ciertos valores, creencias, hábitos, formas de reflexión y afectos propios de una constelación cultural específica. La selección de tales valores, etcétera, no es el resultado de un consenso ni tampoco está respaldada, en última instancia, por una superioridad científicamente demostrable. Ella es el resultado de un proceso de decantación histórica vivido en una comunidad político-cultural en particular. La noción de arbitrariedad se refiere a ello.

Por otro lado, se toma también para esta exposición la premisa debida a Pierre Bourdieu, según la cual, todo proceso pedagógico es también, casi por definición, una práctica de violencia simbólica. Esto en razón de que el proceso pedagógico comunica e inculca significaciones arbitrarias haciéndolas parecer legítimas y disimulando las relaciones de fuerza que las hace aparecer como tales (Bourdieu y Passeron 2001: 15-85). Parece contradictorio concebir la pedagogía democrática como una imposición violenta en lo simbólico. Pensamos, sin embargo, que esta puede ser una forma útil, entre otras, de dar cuenta de las acciones

pedagógicas planteadas por el MINEDU; puesto que echa luces sobre su esfera de acción particular, que es la del manejo estatal de lo simbólico, y sus diferencias con otras formas no democráticas de entender la educación y la formación de ciudadanos.

Finalmente, no está de más aclarar que la educación en ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos son parte de lo mismo. Diríamos incluso, siguiendo a Magendzo (2003a: 3) que:

[...] la educación en derechos humanos es un ámbito propicio para encarnar y recrear valores, porque sitúa a la dignidad humana como valor fundante de una ética y una moral y porque desde la vigencia en los derechos humanos se articulan los valores de la libertad, la justicia y la igualdad, la democracia, el pluralismo y el respeto.

No se puede entonces pensar la una y la otra como pedagogías separadas. Se trata de una educación *ético-política*. De alguna manera, el «agente democrático» y el ser humano respetuoso de los derechos humanos son la misma persona.²

Desde la perspectiva que se asume en este texto, los derechos humanos y la democracia son observados como objetivos deseados o como un horizonte de expectativas para la educación. Estos objetivos determinan y dan sentido a las formas de acción pedagógica utilizadas para alcanzarlos. Interesa en el texto ver de qué manera es que el proceso educativo pone en acción mecanismos de violencia simbólica para imponer una arbitrariedad cultural, a saber, las representaciones congruentes con la democracia y los derechos humanos.

2. Marco de interpretación

2.1. Educación como arbitrariedad cultural

Los derechos humanos y la ciudadanía democrática pueden ser entendidas como ideologías construidas social e históricamente. Decimos esto porque han sido desarrolladas a lo largo

² Guillermo O'Donnell, al reflexionar sobre las conexiones entre la democracia, el desarrollo humano y los derechos humanos, afirma que están basados en una similar concepción del ser humano como un agente. Cf. O'Donnell (2003).

de varios siglos, principalmente, como parte del proceso de modernización de ciertas sociedades occidentales. Se trata de una constelación de valores y representaciones que se han abierto paso muy penosamente para llegar a triunfar —al menos en el plano declarativo, y en el de las ideologías formales— desde mediados del siglo xx en adelante. En la marcha de esas representaciones, tiene lugar central la evolución del concepto de humanidad, en el cual se sustentarán las convicciones relativas a la igualdad y a la intangibilidad de ciertos aspectos de la existencia humana tal como se expresan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por otro lado, además de ser una constelación de representaciones construida históricamente, se trata también de representaciones que cada sujeto va asimilando —interiorizando, según el lenguaje de la sociología y la psicología de la socialización primaria— en las primeras etapas de su vida. Las personas no nacen conociendo y siendo capaces de vivir en derechos humanos y democracia, sino que reciben sus contenidos y formas de ejercicio a lo largo de sus vidas. Esta afirmación, que puede pecar de obvia, nos permite reconocer el carácter «arbitrario» de dichas ideologías y nos permite hacernos preguntas sobre el *qué*, el *porqué*, y el *cómo* debemos transmitirlos. Por ello, entendemos dichas ideologías como «arbitrariedades culturales» social e históricamente construidas.

Toda transmisión de una arbitrariedad cultural implica una *acción pedagógica* llevada a cabo en centros educativos o en ámbitos informales por medio de *pedagogías difusas*. Así como los contenidos que intenta transmitir, toda acción pedagógica es arbitraria porque selecciona un modelo arbitrario de imposición y de inculcación de los elementos de una cultura. En este trabajo nos concentraremos en la arbitrariedad cultural que se intenta inculcar y en el modelo arbitrario de imposición (violento en lo simbólico) mediante el cual se piensa llevar a cabo esto. En ese sentido, no nos vamos a ocupar de *por qué* es importante educar para los derechos humanos y la democracia (de la validez o necesidad ético-política de dicha «arbitrariedad»), sino de *qué* se está entendiendo por democracia y por ciudadanía democrática (cuál es esa arbitrariedad y a qué elementos de ella se le da más relevancia) y

de *cómo* se planea comunicarla (qué modelo de imposición se está adoptando y qué tan coherente es dicho modelo con el contenido que se espera transmitir).

La reflexión sobre el *qué* y el *cómo* tiene especial relevancia para la reflexión sobre la transmisión de los derechos humanos y la ciudadanía democrática. Según Pierre Bourdieu y Passeron (2001: 15-85), toda forma de acción pedagógica se ejerce mediante la violencia simbólica en una relación de comunicación que oculta el poder simbólico con el que impone su arbitrariedad cultural. Las relaciones de fuerza quedan ocultas. El problema sería entonces cómo plantear la comunicación pedagógica de la democracia —para la cual la reflexión crítica y la autonomía son condiciones— sin dejar de considerar que toda forma de transmisión es, desde una perspectiva sociológica, una imposición simbólicamente violenta. Por las características de la democracia y los derechos humanos, de lo que se trata es de dotar a los alumnos de capacidades para develar el poder simbólico con el que se imponen los conocimientos y de convertirlos en agentes de su propia educación. Como veremos más adelante, el razonamiento moral y la libertad de juicio son elementos sustanciales de la educación ético-política. Sin embargo, no todo juicio y comportamiento es coherente con la democracia. Si bien en democracia no todos tienen por qué pensar de la misma forma, existen valores y comportamientos que definitivamente no pueden formar parte de ella. Debemos reflexionar entonces acerca de la posibilidad de que se transmita una cultura democrática sin que su modo de transmisión la contradiga.

La pregunta sobre la posible contradicción entre la cultura democrática y sus estrategias pedagógicas, es la pregunta sobre la relación entre el agente moral que recibe la educación y la acción pedagógica mediante la cual esto se lleva a cabo. Si concebimos al educando como un receptáculo pasivo y diseñamos una pedagogía de transmisión o inculcación acrítica de valores y normas, podemos constatar, en efecto, una contradicción evidente entre la arbitrariedad cultural en cuestión y sus formas de inculcación. Si concebimos, por el contrario, al educando como un agente activo de la educación y diseñamos una pedagogía destinada a desarrollarlo como agente moral, la cuestión

es radicalmente distinta. Así, la relación entre la democracia y la acción pedagógica por la cual se le busca inculcar implica, necesariamente, una discusión previa sobre los modelos de agente moral que tienen vigencia en nuestras sociedades y que se hallan bajo las distintas propuestas pedagógicas. Se trata entonces de situar la cuestión de la formación ético-política en una cierta *antropología* o concepción del ser democrático existentes, y la pregunta pertinente es acerca de las características que este debe tener.³

Berkowitz (1995: 74), siguiendo a Ryan y Lickona (1987), dice que los modelos actuales de educación en valores no suelen captar la complejidad del carácter humano en sus planteamientos al no tener un modelo globalizador de la persona moral. Se tienen como espacios separados la educación moral, la educación en valores, la educación social, la educación del carácter, la educación democrática, etcétera, con lo cual se termina considerando de manera fragmentada al agente moral. El autor propone que se deben reconocer cinco dimensiones o características en dicho agente. Estas no solo orientan la acción pedagógica, sino que también nos proporcionan un marco para comprender los objetivos que se quieren lograr con dichas acciones; es decir, nos proporcionan un marco de interpretación acerca de lo que se concibe como resultado esperado de la educación en democracia y derechos humanos. Las dimensiones son las siguientes: 1. Carácter: hábitos que dispongan a una actuación coherente con los derechos humanos y la democracia. 2. Valores: creencias respecto de lo correcto o incorrecto. 3. Razonamiento: capacidad de reflexionar críticamente y de tomar decisiones sobre cuestiones morales. 4. Emoción: capacidad de ser autocrítico cuando se piensa o actúa de una manera indeseable y de reaccionar

afectivamente ante la aflicción de los demás. Y, por último, lo más importante y hacia donde apunta todo lo anterior, 5. Conducta: actuar y tener intenciones de actuar en función a los derechos humanos y la democracia. A esta perspectiva, que adoptaremos como propia, Magendzo (2004) añade un elemento más «político» al hacer del agente moral un sujeto de derechos y responsabilidades, y Frisancho (2004) coloca el acento en las dimensiones cognitiva y afectiva del agente moral considerando su capacidad de discernimiento, planteo de perspectivas y su capacidad de ponerse en el lugar de los demás.

2.2. Modelos y modalidades en la educación ciudadana

Es necesario ahora reflexionar acerca de *qué* se quiere transmitir mediante la acción pedagógica. Se ha visto que los modelos de educación ciudadana corresponden a modelos del agente moral que se quiere formar. Estos llevan inscritos ciertos contenidos y valoraciones respecto de ideas sobre el bien, el perfeccionamiento o la felicidad; en suma, formas de concebir el mejoramiento del hombre (Gervilla 1992: 429). Es importante distinguir los modelos de educación que traen consigo dichos contenidos y valoraciones para percibir las posibles incoherencias e inestabilidades sociales que puedan surgir a raíz del encuentro entre tales modelos en la forma en que se expresan en la propuesta de formación ético-política del MINEDU.⁴ Por lo general, las distintas visiones de hombre que se quiere formar logran encontrarse dentro del currículo educativo, algunas veces manteniendo cierto equilibrio o generando incoherencias, otras veces con la preeminencia de una visión sobre otra.

³ Enrique Gervilla dice que «llenar de contenidos» las distintas ideas de mejoramiento y perfeccionamiento da origen a modelos antropológicos con que, a su vez, se definen los modelos de educación que se adoptan. Cf. Gervilla (1992: 429). Si asumimos una perspectiva de derechos humanos para formar ciudadanos, esta se consolidaría en un criterio para la estructuración del currículo escolar en su totalidad. Para Magendzo esto significa «incorporar en el proceso de seleccionar, organizar, transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberador-emancipador, ético-moral, procurador de justicia social, de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho, con el que la educación en derechos humanos se ha comprometido» (Magendzo 2002). Cf. también Dibós, Frisancho y Rojo (2004); Cisneros (1996); y Berkowitz (1995).

⁴ En la actualidad, la tendencia creciente es a que no haya unanimidad sobre el fundamento axiológico de la educación; en otras palabras, que no haya un único rostro del *deber ser*. Enrique Gervilla pone el acento sobre ese

Se han identificado tres concepciones de educación política y ciudadana identificadas por Tomas Englund y que Magendzo recoge bajo la denominación de *modalidades* de formación ciudadana: la concepción patriarcal, la científico racional y la democrática. Estas modalidades suponen propuestas curriculares que plantean formas de producción de ciudadanía específica. La última de estas modalidades, como su nombre lo indica, presupone el ideal de la formación de una ciudadanía democrática.

Las significaciones impuestas por la concepción patriarcal de la educación ciudadana se relacionan con valores «cívicos», patrióticos y de unidad nacional; valores que, en suma, intentan buscar la integración, la socialización e incorporación de los individuos a los cánones de la sociedad, preservando las condiciones y jerarquías existentes. Prima el «interés nacional» por las demandas sociales que puedan crear conflicto. De esta forma, la democracia es entendida solo de manera formal, ya que las instituciones no están sometidas a cuestionamiento y la política es entendida en un sentido puramente constitucional; es decir, como un ámbito de aplicación de leyes. En la currícula educativa, la concepción patriarcal da importancia a las áreas de Educación Religiosa, Educación Cívica e Historia, siendo esta última la principal por otorgar el sentido cívico de unidad nacional (Magendzo 2004: 32-33). Como ya vimos al inicio, esta es la modalidad que ha primado en el Perú durante las últimas décadas. El amor a la patria, el respeto a sus héroes y símbolos, el conocimiento de las leyes e instituciones, por un lado; y las reglas de convivencia, la disciplina escolar y social, y el aprendizaje de conductas colectivas han sido los contenidos a los que se les ha dado más importancia (Morales 2000: 43). El antiguo curso de Educación Cívica ponía énfasis en la memorización de artículos de la Constitución Política, la estructura del Estado y de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Mujica 2000 y Morales 2000).

Las significaciones de la concepción científico racional giran en torno a la necesidad de incorporar conocimientos objetivos y neutrales asumiendo el paradigma científico para introducir a los individuos dentro del crecimiento tecnológico y el desarrollo económico. Desde esta perspectiva, la educación intenta responder a las demandas del mercado, y la democracia y la formación para la democracia son funcionales para el desarrollo económico y científico-tecnológico:

[...] la educación y en especial el currículum se centra en las disciplinas de estudio, en la objetividad, el conocimiento es más esencialista y menos problematizador [...], las asignaturas de Historia y Cívica se separan y se hacen más objetivas y aparentemente más neutrales. La Educación Cívica se orienta hacia una educación comunitaria, basada en la tecnología, en la preparación para la vida laboral. La consejería y la orientación vocacional adquieren importancia. No hay un intento de abordar los problemas sociales de la vida contemporánea. Los estudiantes son interpelados como fuerza de trabajo y la educación ciudadana se diseña en este marco referencial. (Magendzo 2004: 34-35)

Las significaciones de la concepción democrática de educación ciudadana implican tanto una visión de ciudadanía política, como de ciudadanía social y activa. Mientras que en la concepción científico racional el sentido de ciudadanía tiende a reducirse a fuerza de trabajo, y en la concepción patriarcal se deriva de la inserción de los sujetos a un orden social que se resiste a cambiar y se impone desde fuera, en la concepción democrática la ciudadanía cobra un sentido activo en tanto emerge de la capacidad que tienen los sujetos para mejorar la sociedad. En ese sentido, la formación ciudadana pondrá énfasis en aquellos conocimientos y conceptos que tienen íntima relación con la necesidad de cambio social. En esa medida, las significaciones giran en torno a la importancia de develar la distribución del poder material o simbólico de la sociedad, dar a luz las injusticias históricas que se han dado en

factor, pero al mismo tiempo hace referencia a los riesgos de incoherencia del pluralismo antropológico en el quehacer propiamente formativo. Cf. Gervilla (1992: 434-439).

esa distribución y activar mecanismos para comprometerse con el cambio. En cuanto a su presencia en las áreas curriculares, la educación ciudadana y política no se restringe a la Historia y la Educación Cívica, sino que se filtra en todas las asignaturas, influyendo en su diseño y haciendo que estas se vinculen con los contextos sociales. Ello supone también equidad en la cantidad y calidad de educación ciudadana que reciben los estudiantes (Magendzo 2004: 35-36).

Podemos observar en dichas modalidades diferencias en la inculcación de ciertos valores para la formación de la ciudadanía. Estas diferencias ponen en evidencia las distintas arbitrariedades culturales que forman parte y están detrás de dichos valores, y las disputas que se llevan a cabo dentro del currículo para dar preeminencia a ciertas significaciones y lenguajes sobre la ciudadanía y el orden social. Según cómo se desarrollen dichas disputas, el currículo pedagógico adquirirá elementos que transmitirán, en mayor o menor medida, las perspectivas de las tres modalidades presentadas, haciéndolos conjugar o tomar partido por una de ellas.

Si tomamos en cuenta todo lo anterior, es posible afirmar que las modalidades pedagógicas son coherentes con tipos de relaciones políticas en virtud de las cuales se establecen derechos y deberes reconocidos y vividos de forma específica (Cortina 1997). Si reconocemos que la vivencia de los derechos expresa la forma en que se ejerce la ciudadanía dentro de una comunidad, consideramos pertinente asumir una perspectiva de derechos para analizar la formación ciudadana. Para lo que nos concierne, la perspectiva de derechos humanos sitúa la dignidad humana como valor fundante de una ética y una moral. En tal sentido, permite distinguir las modalidades pedagógicas según la forma en que estas se posicionan frente al sentido de dignidad articulando valores de libertad, justicia, igualdad, democracia, pluralismo y respeto. Al mismo tiempo, permite ver si el sujeto que se busca formar se encuentra *empoderado* para hacer valer sus propios derechos y el de los otros, si es capaz de hacer propuestas que contribuyan a erradicar las injusticias imperantes y examinar la manera en que se toma conciencia del pasado de violencia y se asumen las responsabilidades por violaciones de los

derechos humanos.

La perspectiva de derechos humanos posibilita una clasificación de modelos de formación ciudadana en función de la forma en que buscan que se reconozcan, respeten y protejan los derechos en el currículo pedagógico. Partimos de la categorización efectuada por Magendzo, quien clasifica tres modelos o paradigmas de formación ciudadana (política, social y activa). La primera está centrada en la formación de sujetos con derechos civiles y políticos; la segunda, en una formación de sujetos con derechos económicos y sociales, y la última intenta empoderar a los sujetos para que participen en la toma de decisiones.

El primer modelo de formación ciudadana, la *Formación para la ciudadanía política*, se vincula con la tradicional Educación Cívica, que se avoca a la comprensión del significado de la democracia representativa y la igualdad de derechos políticos. Además, la *Formación para la ciudadanía política* tiene como uno de sus componentes centrales las libertades individuales y se preocupa «de manera muy preferente en ahondar en las restricciones o límites a la libertad, en virtud de la libertad de otros y del bien común» (Magendzo 2004: 37-38). Un tema central de este tipo de formación se refiere a la relación entre libertad personal y sociedad, esta última como espacio que hace posible el ejercicio de los derechos civiles y políticos.

El segundo modelo de formación ciudadana, la *Formación para la ciudadanía social*, introduce el tema de los derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales, y exige una capacitación integral e interdependiente de los derechos humanos y, así, del ejercicio de la ciudadanía. La amplitud de perspectiva sobre los derechos humanos asumida por este modelo obliga a desarrollar «pedagogías críticas» y «currículos críticos» que den a conocer la distribución desigual del poder simbólico y material que determina un orden social en el cual las posibilidades de ejercicio pleno de la ciudadanía suelen ser exclusivas. Bajo esta perspectiva, se abordan «aquellos temas que se vinculan con la tolerancia, la discriminación, la diversidad cultural, la inclusión y exclusión social, la marginación social, la identidad, la pobreza, el trabajo, la opresión, el derecho a la educación, la salud y la vivienda»

(Magendzo 2004: 40), comprendiéndolos no solo en un sentido conceptual y valórico, sino, por sobre todo, en un sentido histórico-social «sacando a la luz las tensiones, conflictos y contradicciones» (Magendzo 2004: 39-42). En ese sentido, la formación para la ciudadanía social

[...] implica practicar la deliberación y el juicio, desarrollar capacidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público, argumentar acerca de los fundamentos de las controversias y construir desde la cotidianeidad escolar la noción de la escuela como una «esfera pública» en la cual se manifiestan tensiones y controversias que deben ser procesadas de manera comunicacional [...]. (Osorio 2003)⁵

Para precisar mejor, según este modelo, la trama de conceptos, habilidades, actitudes y valores que deben incluirse en la propuesta curricular no pueden referirse «con exclusividad y preeminencia a los derechos y responsabilidades civiles y políticas», también deben «incluir los derechos económicos, sociales y culturales y los derechos de la solidaridad, así como los derechos ambientales y colectivos, que trascienden los derechos individuales» (Magendzo 2004: 28). «En esta perspectiva, la ciudadanía adquiere su significado profundo, cuando está inmersa en los problemas sociales y se vincula estrechamente con los problemas que aquejan a la sociedad nacional y global», como son la pobreza, injusticia social, racismo, discriminación, intolerancia, igualdad de oportunidades e inseguridad (Magendzo 2004: 28).

Por último, el tercer modelo de formación ciudadana, la *Formación para la ciudadanía activa*, se centra en la formación para la participación ciudadana enfocada en el sentido de responsabilidad. Lo que se busca es que el estudiante tenga la intención y la capacidad de crear condiciones para la protección de sus propios derechos, así como los derechos de los demás. Para esto, se le capacita en el ejercicio del poder respecto a «decisiones que

afectan el bienestar de la sociedad en su conjunto». Este tipo particular de participación, centrada en la responsabilidad, se sostiene en la formación de capital social, el cual hace referencia a redes, normas y confianza social. El capital social permite la cooperación entre las personas y crea condiciones para la auto-determinación colectiva y la acción colectiva. En consecuencia, la formación para la ciudadanía activa debe buscar que el espacio de la escuela confiera identidad y sentido de pertenencia, en el sentido de capital social, incrementando el poder de actuar de forma cooperativa. Asimismo, la ciudadanía activa empodera a los ciudadanos haciéndolos conocer los cuerpos normativos, las instituciones encargadas de proteger sus derechos, dándoles autonomía y capacidad para decir «no» frente a situaciones que comprometen su dignidad y demandar el cumplimiento de sus derechos (Magendzo 2004: 43-48).

Es evidente que la presentación de estos tres modelos implica una gradación o desarrollo. Es decir, uno incluye y supera al anterior. Es importante tener esto en cuenta debido a que, desde este punto de vista, no todas las propuestas de pedagogía ético-política alcanzan los mismos niveles de desarrollo. Líneas arriba hemos asumido con Berkowitz que es necesario un modelo globalizador de persona o agente moral, por lo que contemplamos ahora la necesidad de un modelo también global de formación ciudadana para un planteamiento integrado de la educación ético-política. Dicho modelo alcanza su plenitud en la ciudadanía activa. En la discusión actual sobre este tema hay una amplia coincidencia en la necesidad de incorporar elementos del modelo activo para el trabajo pedagógico de enseñanza de la ciudadanía democrática y los derechos humanos (Cisneros 1996).⁶ Esto supone propiciar que el aprendizaje sea una experiencia vital donde se integre lo sabido y lo nuevo, y que se abran posibilidades para el compromiso político con la transformación y se sitúe la enseñanza en contextos y realidades específicas. La enseñanza tanto de derechos políticos como de los derechos económi-

⁵ Cita tomada de Magendzo (2004: 41).

⁶ Otros autores se han ubicado en la misma línea de propuesta pedagógica. Para Rosa María Mujica, las acciones pedagógicas destinadas a formar en democracia y derechos humanos deben buscar el respeto de la vida y la dignidad humana; propiciar el desarrollo de la identidad personal y cultural, el respeto por el *otro*; formar sujetos

cos, sociales y culturales, es concebida, desde este modelo, como un ejercicio y vivencia de los deberes y los derechos.

2.3. Trabajos pedagógicos

La formación en derechos humanos debe conjugar y articular distintos modelos y las distintas dimensiones del agente moral. Estos pueden ser funcionales a una modalidad o paradigma de formación específica, dependiendo del énfasis que se ponga a uno u otro enfoque o racionalidad y a las distintas dimensiones de la persona. De la misma manera, y como veremos a continuación, esto también presupone metodologías específicas de acción pedagógica, un *cómo* debemos transmitir o comunicar dichos modelos y dimensiones. Es decir, trabajos con la duración suficiente para producir la interiorización de una arbitrariedad cultural con capacidad de perpetuarse más allá de estos (Bordieu y Passeron 2001).

Hemos hablado ya de la importancia de construir un modelo de persona moral a partir de la perspectiva de *agente moral* y del modelo activo para la enseñanza de la ciudadanía y los derechos humanos. Desde esta perspectiva, hemos asumido a dicho agente como un ser antropológicamente complejo y, siguiendo a Rosa María Mujica, hemos asumido el aprendizaje como un proceso holístico que compromete al ser total. Esto implica considerar aspectos del trabajo pedagógico que se dirijan no solo a contenidos que hay que inculcar, sino también a la capacidad de reflexionar y discernir activamente, haciendo del educando un agente de su propia educación. De esta manera, Berkowitz (1995: 96) señala que se debe prestar atención, para construir agentes morales completos, no solo a la educación de la

conducta, el carácter y los valores, sino también del razonamiento moral y el afecto moral. Sin que esto suponga que se trate de ámbitos de trabajo pedagógico aislados. No está de más profundizar en esta idea dado que, como nos recuerda Frisancho (2004), anteriormente se ha adolecido de una visión ingenua del desarrollo humano, dando excesivo peso al ambiente y descuidando «los procesos cognitivos y afectivos que subyacen a la construcción de cualquier sistema ético». La reducción de la educación ética en la inculcación de valores y asumiendo «que la virtud se adquiere mediante el hábito o la práctica» planteándose estrategias pedagógicas «basadas en listados de valores específicos (“bolsas de valores”)» que presuponen «un catálogo fijo de bienes eternos e inmutables que se “siembran” a partir del adoctrinamiento y la prédica, y el uso de exhortaciones y métodos extrínsecos» que muchas veces confunden el dominio del orden moral con el de las «buenas costumbres».

A continuación desarrollaremos los distintos ámbitos de trabajo pedagógico que se pueden desprender del modelo de agente moral que hemos adoptado con Berkowitz y, en algunos casos, hablaremos de algunas técnicas pedagógicas pertinentes. No está de más recalcar, como se dijo cuando se mencionaron las características de nuestro agente moral, que cada estrategia de educación mencionada está dirigida, en última instancia, a educar la conducta y hacerla coherente con los derechos humanos y la democracia.

Trabajo pedagógico del carácter. El objetivo del trabajo pedagógico del carácter es desarrollar hábitos o tendencias de conducta que dispongan a comportamientos acordes con los derechos humanos y la democracia. Dentro de las técnicas destinadas a trabajar el carácter,

reflexivos, críticos, participativos y con poder de decisión; promover el desarrollo de actitudes, valores, conductas y comportamientos como el respeto a la persona, la solidaridad, justicia, libertad, igualdad, tolerancia y participación; promover la responsabilidad en la vida social y política; y promover el conocimiento reflexivo de las normas e instrumentos legales concernientes. Cf. Mujica (2000: 85). Por otro lado, para Reneta Teodori de la Puente, una educación en derechos humanos «[...] consiste fundamentalmente en el desarrollo de actitudes, valores y procedimientos de convivencia social, de identidad, de ciudadanía, de participación, toma de decisiones, resolución de problemas, de veracidad, de respeto a sí mismo y a los demás, de tolerancia, de compromisos y obligaciones hacia la propia vida, la familia, la comunidad y los otros. Igualmente incluye el reconocimiento y uso de los instrumentos jurídicos y herramientas legales que lo protegen». Teodori de la Puente (2000: 58).

algunos autores recomiendan la enseñanza explícita de las conductas por medio de recompensas y castigos.

Trabajo pedagógico de los valores. El objetivo del trabajo pedagógico de los valores es intervenir en las creencias acerca de los valores morales, es decir, en aquellas creencias referidas a la diferencia entre lo bueno y lo malo. Ello supone preguntarse por el origen de los valores seleccionados para la inclusión de modo tal que no se corra el riesgo de convertirlos en «bolsas de virtudes», como señala Frisancho. El tema no es de tan fácil resolución debido a que se debe evitar el planteamiento de estos valores como universales y absolutos, pues ello sería una imposición crítica; y se debe evitar también relativizar los valores morales hasta su definición puramente local, ya que se corre el riesgo de avalar valores contrarios a los derechos fundamentales. La discusión escapa a los fines de este trabajo así que, por lo pronto, nos bastará con reconocer algunas técnicas de trabajo pedagógico destinadas a educar los valores. Una primera es su clarificación: dar a los estudiantes las herramientas para la autoexploración y el autoconocimiento es una forma de fortalecer la identidad y de permitir que cada persona genere su propio conjunto de valores sistematizando sus sentimientos y actitudes. Una segunda técnica es la inculcación de valores relacionados con modelos de conducta. Y una última técnica propuesta es la de la comunidad justa que relaciona gustos personales con valores deseados para la sociedad. Esta perspectiva está estrechamente relacionada con la de reflexión moral que describiremos a continuación.

Trabajo pedagógico del razonamiento moral. El objetivo del trabajo pedagógico del razonamiento moral es dar cuenta de aquellos valores que se propone inculcar, sometiéndolos a situaciones límite en las que ni un carácter ni unos valores democráticamente formados son suficientes para llevar al estudiante a decisiones claras. Las técnicas con las que se suele trabajar el razonamiento moral suelen ser: la reflexión acerca de dilemas morales y acerca de lo que debiera ser una comunidad justa. Lo

que se busca son criterios de juicio moral y se propone, por ejemplo, someter a crítica determinados valores tradicionales contrastándolos con valores democráticos. Otras técnicas son la discusión de dilemas éticos relevantes a los educandos y el estudio de conflictos y la reflexión de sus posibles soluciones. Según esto último, se consideran técnicas de trabajo pedagógico aquellas en las que se ejercitan las decisiones democráticas.

Trabajo pedagógico del afecto moral. El objetivo del trabajo del afecto moral es orientar la sensibilidad moral a fin de que los estudiantes se orienten afectivamente hacia el bien. Esto tiene como uno de sus componentes tecnológicos la identificación de las emociones morales, dándoles nombre y comunicándolas para que adquieran legitimidad. Parte del trabajo del afecto moral es el reconocimiento del otro y la solidaridad tanto con aquellos que consideramos parte de nuestro grupo como con quienes no forman parte de él. Una técnica para lograr esto es la asunción de papeles para ponerse en el lugar del otro dramatizando situaciones donde se plantean conflictos de valores para estimular la empatía.

Además de las técnicas mencionadas para el trabajo pedagógico destinado a la educación ético-política, es relevante poner atención en la organización del currículo. La pregunta es si se va a dar un lugar específico a los contenidos de democracia y derechos humanos o si la acción pedagógica va a ser transversal. Quienes optan por la primera opción arguyen que esta permite profundizar los contenidos en diversos cursos como los de Ciencias Sociales. Quienes optan por la segunda dicen que esto permite atravesar todos los cursos y articular el enfoque ciudadano y de derechos humanos a todos los momentos y espacios de la escuela (Dibós, Frisancho y Rojo 2004).⁷

Finalmente, se debe considerar para el análisis de la acción pedagógica que esta no se define solo en términos de propuesta, sino también en términos de respuesta a los contextos específicos en los que se va a llevar a cabo. Es importante tomar esto en cuenta,

⁷ Cf. también Teodori de la Puente (2000).

dado que los recursos pedagógicos que se despliegan desde las instituciones oficiales para transmitir una cultura democrática conversan con distintas formas de pedagogía no formales o *difusas* de las que tanto los estudiantes como los educadores forman parte. Más allá del ámbito de acción de las instituciones educativas oficiales, otras formas de acción pedagógica transmiten arbitrariedades culturales que no necesariamente son coherentes con la democracia y los derechos humanos. Así, las posibilidades de éxito de una acción pedagógica para la democracia y los derechos humanos está determinada, en buena medida, por el *ethos* pedagógico de los grupos sociales involucrados y por el «capital cultural» que se transmite difusamente (Bourdieu y Passeron 2001). Para nuestro análisis, esto significa que debemos reflexionar si es que la acción pedagógica propuesta por el MINEDU considera las distintas formas de acción pedagógica difusa, y qué estrategias se proponen para hacerles frente. Por ello, Berkowitz habla de dos modos distintos de concebir la misión de la escuela en la formación moral: uno facilitador, destinado a complementar lo positivo en la formación moral llevada a cabo en el ámbito familiar o comunal de manera cotidiana; y uno subsanador, destinado a corregir la falta de influencias positivas o la presencia de influencias negativas en los ámbitos mencionados.⁸ Ello no solo se relaciona con los contenidos y valores que explícitamente se transmiten, pues la escuela, al formar parte de una sociedad que genera injusticias y desigualdades, reproduce una visión de ciudadanía que la fortalece (Magendzo 2003). Vemos, entonces, que la relación entre acción pedagógica difusa y los contextos específicos en los cuales esta se lleva a cabo va más allá incluso de los malos o buenos ejemplos que los estudiantes reciban en casa, o de cierta moral perversa que los niños aprendan en la calle. La estructura social transmite también valores, por lo que una forma de acción

pedagógica *para* la democracia y los derechos humanos (que por razones obvias no vamos a analizar en este trabajo) es una educación *en* un contexto de democracia y de respeto de los derechos humanos. Mucho se avanzaría en la educación para la democracia, sin necesidad de decir una sola palabra acerca de todo lo que hasta ahora nos hemos referido, si tuviéramos una sociedad realmente democrática.

3. Diseño curricular nacional de educación básica regular para el proceso de articulación⁹

El Diseño Curricular Nacional (DCN) articulado de la educación básica regular (EBR) busca establecer currículos básicos que sean comunes a todo el país y que articulen los diferentes niveles y modalidades de la EBR, tal como lo dispone la ley general de educación 28044. A partir de la articulación y reajuste de los currículos vigentes al 2005 en los niveles de inicial, primaria y secundaria, este documento determina aprendizajes fundamentales y básicos que se espera lograr a escala nacional, considerando la diversidad cultural y lingüística. En ese sentido, se trata de un «documento normativo y de reorientación válido para todo el país, que sintetiza las intenciones educativas y resume los aprendizajes previstos» (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 10).

Haciendo uso de las categorías presentadas en nuestro marco de interpretación, el análisis se centrará en los siguientes puntos: las características del agente moral que se quiere formar, las modalidades y modelos pedagógicos que sirven de guía para la formación ciudadana, y las estrategias pedagógicas recomendadas para dicha formación. En la medida en que «El DCN está sustentado sobre la base de fundamentos que explican el qué, el para qué y cómo enseñar y aprender» (Ministerio de

⁸ Magendzo reflexiona sobre los contextos en los que se desarrolla la educación cuando dice que la premisa de la teoría crítica del currículum es que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa, pues están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción. Tales distorsiones calan muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo y se llega a considerarlas como «naturales». Cf. Magendzo (2002).

⁹ Cf. Ministerio de Educación del Perú (2005a).

Educación del Perú 2005a: 10) nuestro análisis cuenta con un basto material informativo para desarrollar su análisis sobre los puntos previstos. El análisis de esos puntos se efectuará tomando en cuenta secciones específicas del documento en los que se señalen orientaciones y fundamentos de la EBR en general, y orientaciones y fundamentos del nivel de educación secundaria en particular, poniendo énfasis en los logros de aprendizajes (capacidades) y componentes (contenidos) de sus áreas curriculares.

3.1. Características del agente moral

3.1.1. En la educación básica regular en general

Partiendo de la ley general de educación 28044, se afirma que la educación básica regular debe favorecer el despliegue de potencialidades mediante un desarrollo integral del estudiante que implica la articulación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores y afectos. Se trata de una perspectiva pedagógica amplia que intenta conjugar las dimensiones cognitiva, conductual, valórica y emotiva, teniendo como correlato estrategias pedagógicas relacionadas con el manejo de información, condicionamientos externos, inculcación de creencias y orientación de la sensibilidad moral.

En los fundamentos y orientaciones del DCN articulado no hay una apuesta explícita por una perspectiva pedagógica que incluya el desarrollo de la dimensión racional, aunque, como se verá más adelante, en el desarrollo de las áreas curriculares el juicio crítico, propio de la dimensión racional, adquiere un papel central. Si bien en los fundamentos y orientaciones se hace referencia a la dimensión cognitiva, esta, aun cuando constituye un referente importante en el trabajo pedagógico del razonamiento moral, no es equivalente a la dimen-

sión racional dado que no implica, necesariamente, la capacidad de reflexionar críticamente, componente esencial de la capacidad de razonamiento.¹⁰ No obstante, dentro de los fundamentos y orientaciones, hay un punto referido a las características de los estudiantes que hace referencia a la crítica, la reflexión y la investigación, pero que da un peso excedido al *pensamiento divergente* para entender el ejercicio crítico y reflexivo (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 15).

Sin embargo, respecto a la formación ético-política que presenta el documento en general, podemos decir que la EBR busca formar estudiantes éticos y morales que puedan construir, de manera reflexiva, juicios de valor a la luz de valores universales teniendo una actitud positiva frente a las diferencias culturales, ideológicas y filosóficas. Este punto es coherente con una visión integral del desarrollo del agente moral en la medida en que supone la acción de creer en valores y reflexionar sobre ellos para generar hábitos coherentes con los derechos humanos y la democracia (autonomía, cooperación, generación de consensos y participación activa con otros). Además, la EBR contempla el trabajo del afecto moral por medio de la empatía y la solidaridad con la naturaleza y con los más vulnerables, con lo cual se logra articular las distintas dimensiones: de valores, afectiva, racional y de carácter que definen la conducta de un agente moral que actúa y tiene intenciones de actuar en función a los derechos humanos y la democracia.

3.1.2. En la educación secundaria

El agente moral que se quiere formar en el nivel de educación secundaria también pone en acto las dimensiones mencionadas, y lo hace a partir de un trabajo pedagógico que, como se verá, se caracteriza por la activación de saberes previos y la participación del estudiante en la construcción de conocimientos. Desde esa perspectiva, se espera que el alumno ponga «en práctica un estilo de vida democrático»

¹⁰ Específicamente, en lo que respecta a la formación ético-política, el desarrollo de la dimensión racional tiene que ver con el desarrollo del juicio crítico sobre los valores y la reflexión sobre el *deber ser*.

a partir del compromiso y sentido crítico expresado en su capacidad para «resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos [y] construir consensos» y desarrollar actitudes «de tolerancia, empatía y respeto a las diferencias» (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 17). Dicho estilo de vida integra dimensiones afectivas, reflexivas y de valores. Cabe mencionar aquí que respecto a la dimensión de valores se propone la constitución de una «sólida escala de valores». En general, esta es asumida desde una perspectiva que busca el sentido de la moral en la experiencia de reconocimiento del otro dentro de contextos específicos, para lo cual se plantea la necesidad de establecer normas de convivencia. Sin embargo, como veremos más adelante, esta perspectiva del sentido moral entra en contradicción con el punto de vista natural de la moral asumido en el área de Educación Religiosa que tiende a la concepción de principios universales y absolutos.

Respecto al aspecto afectivo, el DCN afirma que el alumno debe reconocer los sentimientos en sí mismo y en otras personas como componente o factor que actúa sobre los comportamientos (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 9) y debe asumir un compromiso afectivo con su entorno social por medio de la solidaridad. Esto último es claramente manifiesto en el área de Educación Religiosa, Ciencias Sociales, y Persona, Familia y Relaciones Humanas. Además de esto, en Ciencias Sociales y Persona, Familia y Relaciones Humanas, el compromiso con el entorno se pone también de manifiesto en la reflexión crítica sobre procesos sociales, y conflictos que surgen en su entorno cotidiano. Para afrontar dichos conflictos se espera que el alumno imagine alternativas justas e imparciales de solución. En ese sentido, el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas hace referencia a la capacidad para solucionar conflictos desde la negociación y el consenso. Esto demanda capacidades vinculadas con el ejercicio de la razón. No obstante, también se busca que las situaciones de conflicto sean afrontadas desde una perspectiva propiamente de valores. Para esto se apela a normas de convivencia interiorizadas

a partir de una reflexión constante sobre su pertinencia y coherencia tratando de levantar dilemas morales (Ministerio de Educación del Perú 2005a).¹¹ En relación con lo anterior, el área de Educación en Valores, específicamente, busca que el alumno reconozca los valores positivos que hay en sí mismo y en sus compañeros, y que elabore una escala de valores de acuerdo con principios éticos.

En general, con relación a la formación de hábitos y actitudes democráticas, el área de Educación Religiosa espera que el alumno establezca relaciones de respeto, diálogo, defensa de los derechos humanos y denuncia de toda forma de marginación y exclusión; a su vez, el área de Ciencias Sociales busca el ejercicio de derechos y responsabilidades, el respeto a las diferencias individuales y culturales, y la práctica de estilos de vida democráticos por medio de defensorías, municipios y consejos estudiantiles; por último, el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas busca que el alumno armonice los propios derechos con los de los demás en una perspectiva de bien común y que practique la cooperación, la solidaridad y el respeto hacia los otros.

3.2. Modelos y modalidades en la educación ciudadana

3.2.1. En la EBR en general

Uno de los objetivos centrales de la EBR es alcanzar una formación para el logro de la identidad personal y social, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de actividades laborales. Partamos de las metas expresadas en dicho objetivo para el análisis de los modelos y modalidades pedagógicas. Por un lado, la formación para el ejercicio de la ciudadanía, si integra una perspectiva política, social y participativa, puede ser coherente con la concepción democrática de educación ciudadana presentada en nuestro marco teórico. Por otro lado, la formación para el desarrollo de actividades laborales puede ser coherente con la concepción científico racional. Se trata de las dos

¹¹ Cf. la parte correspondiente al área Persona, Familia y Relaciones Humanas.

concepciones más influyentes dentro de las perspectivas actuales de formación ciudadana. En efecto, como veremos en el transcurso de nuestro análisis, las modalidades que predominan y tienen mayor influencia en el currículo nacional integrado son la democrática y la científico racional. Cabe mencionar que ambas modalidades se encuentran en equilibrio, e incluso logran articularse en algunas áreas como las de Educación para el Trabajo y Ciencia, Tecnología y Ambiente.

La influencia de estas dos visiones de educación ciudadana es manifiesta, por ejemplo, en los aspectos esenciales de la EBR tales como sus retos y fortalezas: diversidad, democracia y ciudadanía, vinculados, directa o indirectamente, con la concepción democrática; y globalización, conocimiento y entorno laboral, con la concepción científico racional (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 11). Asimismo, respecto a los fines y principios de la educación, los objetivos presentados también pueden ser asimilables a ambas modalidades: desarrollo personal, ejercicio de la ciudadanía, sociedad del conocimiento y vinculación al mundo del trabajo (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 14).

Ahora bien, aunque las concepciones de educación ciudadana más influyentes en nuestro diseño curricular son la democrática y la científico racional, hay elementos de la concepción patriarcal o cívica con sentido doctrinal que aún persisten en el currículo pedagógico. Esta última tiene lugar, por ejemplo, en la demanda a veces algo excedida de disciplina escolar y reglas de convivencia,¹² como en la necesidad de fortalecimiento de la identidad o la tendencia a la inculcación de valores universales y absolutos.

Según lo estipulado por el DCN articulado, el currículo escolar debe hacerse cargo de la educación ético-política de forma transversal sin restringir dicha formación a las asignaturas de Historia y Educación Cívica. Esta perspectiva es coherente con lo planteado por la con-

cepción democrática de formación ciudadana presentada en nuestro marco teórico e influye para que las asignaturas se vinculen con mayor compromiso frente a los problemas de contexto. Los temas transversales se encuentran dentro de una lógica de *formación para la ciudadanía social y activa* porque responden a problemas coyunturales que demandan personas comprometidas en la realización de un mundo más justo y humano. Los temas transversales propuestos son los siguientes: educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; educación en y para los derechos humanos; educación en valores o formación ética; educación intercultural; educación para el amor, la familia y la sexualidad; educación ambiental; y educación para la equidad de género.

Los temas transversales son incorporados en el proyecto educativo institucional y curricular en función de su relevancia para la comunidad. Se afirma que deben impregnar la práctica educativa de cada centro y evidenciarse en los logros de aprendizaje esperados al interior de todas las áreas curriculares.

3.2.2. En educación secundaria

La educación secundaria apuesta por una formación integral que pone énfasis en aprendizajes vinculados a relaciones sociales (convivencia democrática, ejercicio ciudadano y trabajo en equipo) y al desarrollo científico y tecnológico (el mundo del trabajo vinculado al desarrollo local) (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 7-9).¹³ Esto evidencia la fuerte influencia de las concepciones democrática y científico racional que, como ya se dijo, no se encuentran contrapuestas y, por el contrario, tienen puntos de complementariedad.¹⁴ No obstante, en la educación ciudadana propiamente dicha se filtran aún elementos de la concepción patriarcal que pueden resultar abiertamente contrarios a los valores democráticos que una formación ético-política debe tener.

¹² Ese es el caso del área de Tutoría y Orientación Vocacional. Sin embargo, cabe recalcar que esta área implica también acciones que responden a la lógica de las concepciones democrática y científico racional.

¹³ Cf. en la parte Fundamentos y Orientaciones de la EBR lo concerniente al nivel de educación secundaria en general.

¹⁴ Esto puede observarse en las áreas de Educación para el Trabajo y de Ciencia, Tecnología y Ambiente, en las cuales se asume una perspectiva de desarrollo sostenible con compromisos éticos y sociales.

En las veintiocho horas hábiles de la semana, las áreas que explícitamente incluyen temas que responden a una racionalidad axiológica y que presuponen una formación ético-política cuentan con ocho horas semanales. Estas corresponden a Ciencias Sociales; Persona, Familia y Relaciones Humanas; Educación Religiosa; y Tutoría y Orientación Educacional. Por otra parte, las áreas que responden propiamente a una racionalidad instrumental y buscan la competitividad, la producción y un mayor manejo de información son Ciencia, Tecnología y Ambiente; Educación para el trabajo; y Tutoría y Orientación Educacional. Ellas cuentan con seis horas semanales. No obstante, el Ministerio de Educación recomienda que las diez horas de libre disponibilidad se usen prioritariamente para las áreas de Comunicación; Matemática y Educación para el Trabajo,¹⁵ con lo cual las áreas que responden a una racionalidad instrumental pueden disponer de más horas que las destinadas en el plan de estudio.¹⁶

El hecho de que la formación en valores sea asumida como una base para otras áreas responde a su carácter transversal. Respecto a esto, hace falta un desarrollo más amplio de las estrategias para integrar la formación en valores a las distintas áreas curriculares. En caso contrario, la pretensión de asumir la formación en valores como base para las áreas de Comunicación; Matemática y Educación para el Trabajo corre el riesgo de perderse en una retórica que no logre hacerla efectiva. Además, creemos que siempre que se habla de formación en valores debería especificarse qué tipo de valores se quiere formar, pues hay algunos que no guardan coherencia con la concepción democrática de educación ciudadana, por ejemplo, los que dan prioridad al orden, la unidad y el progreso —tolerables desde una perspectiva patriarcal— por encima de los ideales de libertad, justicia e igualdad.

Veamos a continuación de qué manera se desarrollan las distintas modalidades y modelos de formación ético-política en las áreas curriculares. El área de Educación Religiosa aporta elementos para formar una conciencia moral a partir de valores cristianos. En su *Fundamentación*, se considera que para vivir la fe hay que «conocer [...] el contenido de la Ley Moral Natural que cada uno de los seres humanos lleva inscrita en sí mismo, al igual que los fundamentos y fuentes de la Doctrina Cristiana» (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 204). Creemos que esta perspectiva contiene algunos elementos patriarcales, puesto que; por un lado, apuesta por un único credo para contribuir a la formación de la conciencia moral, restringiendo la apertura a otros credos, y; por otro, asume la moral en un sentido natural deslizando la posibilidad de asumir los valores como bienes eternos e inmutables. Esto último se contrapone con una concepción democrática de formación ético-política que admite la reflexión y la deliberación respecto a los valores morales asumidos tomando en cuenta tensiones, dilemas y contradicciones. No obstante, a pesar de la perspectiva tradicional de educación moral asumida, el área busca que el alumno asuma el compromiso de trabajar con otros en la promoción de la justicia, la paz, la reconciliación y los derechos humanos, denunciando injusticias y toda forma de marginación y exclusión.

Por otro lado, el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente, aunque acorde con una racionalidad científico racional, integra elementos de la concepción democrática de educación ciudadana poniendo énfasis en la creación de una conciencia ambiental. Esto implica tomar conciencia de los efectos que puede causar el desarrollo tecnológico en la relación de las personas con su medio ambiente. Asimismo, se promueve el uso de tecnologías apropiadas para cuidar el equilibrio ecológico y la salud

¹⁵ La prioridad puesta en las áreas de Comunicación y Matemática, así como la formación en valores, responde a las demandas planteadas por el proceso de emergencia educativa.

¹⁶ También se sugiere hacer uso de ellas para desarrollar talleres o áreas que contribuyan al logro de determinados aprendizajes considerados prioritarios o de especial importancia para la realidad local y las necesidades específicas de los estudiantes.

personal y colectiva, con lo cual se fortalece el sentido de ciudadanía social y activa. Además, se busca que el alumno valore y asuma actitudes de respeto a las normas y acuerdos internacionales en materia ambiental.

El área de Educación para el Trabajo, también acorde con una racionalidad científico racional, «tiene por finalidad desarrollar [...] capacidades y actitudes productivas, emprendedoras y empresariales para ejercer actividades laborales y económicas» (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 215). Esto responde a una racionalidad instrumental que busca incorporar a las personas en el crecimiento tecnológico y el desarrollo económico por medio de valores relativos a la productividad y la competitividad, elementos clave de la concepción científico racional de educación ciudadana. En cuanto a los elementos de la concepción democrática que logra integrar, cabe resaltar la identificación de normas relativas a la seguridad, preservación de la salud y medio ambiente, seguro social, contratos laborales, modalidades de relaciones laborales y civiles, y negociación colectiva. El desarrollo de la legislación vigente respecto al ámbito laboral brinda condiciones para la realización de una ciudadanía activa, dado que empodera a los estudiantes para hacer respetar sus derechos. Sin embargo, creemos que hace falta una perspectiva crítica que traiga a colación problemas sociales como el desempleo, subempleo y las razones de la falta de oportunidades para un amplio porcentaje de la población.

El área de Idioma Extranjero y Originario tiene importancia para nuestro análisis en la medida en que asume el aprendizaje de una lengua distinta desde un enfoque de interculturalidad, dando importancia a la necesidad de encontrarnos y acercarnos a realidades y visiones distintas del mundo. El enfoque de interculturalidad es relevante para la concepción democrática de educación ciudadana porque contribuye a una formación activa y responsable en el respeto, valoración y enriquecimiento de las distintas culturas.

El área de Persona, Familia y Relaciones Humanas está centrada en el desarrollo de la persona vista en relación con su entorno social. Desde esta perspectiva, el desarrollo personal se logra mediante el ejercicio de la libertad con responsabilidad, siendo consciente de la influencia que los hechos sociales tienen en el desarrollo de cada persona. Lo interesante de esta área es que pone énfasis en la necesidad de integrar una perspectiva social al desarrollo individual, para lo cual ve la necesidad de tocar temas de trascendencia comunitaria y espera que el alumno pueda construir una escala de valores, consciente de los propios intereses y los límites que impone el entorno (los intereses de los otros). Este modo de interpretar el desarrollo personal tiene puntos de encuentro con la formación para la ciudadanía social, en tanto quiere poner de manifiesto los conflictos de intereses que subyacen a la concepción de nuestro sentido de moral y las escalas de valores que podemos construir.

El área de Ciencias Sociales es el área que recoge de forma exhaustiva el ideario de la concepción democrática de formación ciudadana, haciéndose cargo de educar ciudadanos con conciencia social y comprometidos con el cambio que la sociedad necesita para fortalecer la democracia y el Estado de derecho. Esto implica formar sujetos que cuenten con instrumentos necesarios para la participación en el ámbito público. Sus componentes son los siguientes: historia del Perú en el contexto mundial, espacio geográfico, sociedad y economía y ciudadanía. Los dos primeros se relacionan con el reconocimiento del sentido de pertenencia a una realidad social específica, y la capacidad de evaluar información referida a procesos históricos, económicos, sociales, geopolíticos, geográficos, culturales y tecnológicos a escala nacional, regional y mundial. Esto permite que el alumno pueda levantar información que muestre la necesidad de un cambio social. Por un lado, se muestran conflictos y tensiones ideológicas existentes;¹⁷ por otro, la distribución

¹⁷ En los componentes mencionados se estudian los movimientos sociales y de masa, las ideologías construidas, los movimientos subversivos y el proceso de pacificación.

injusta del poder simbólico y material.¹⁸ Se trata de reconocer la propia sociedad desde una perspectiva crítica en el sentido propuesto por la *Formación para la ciudadanía social*. De esta forma, se logra cuestionar la situación de inequidad e injusticia y se busca crear condiciones para el cambio de dicha situación.

Por último, el componente referido específicamente a ciudadanía busca responder activamente al análisis de la realidad presentado por los componentes de historia y espacio geográfico, sociedad y economía. Dicha respuesta se da mediante la creación de una actitud responsable frente a la sociedad con miras al fortalecimiento de la democracia y el respeto de los derechos humanos. Este enfoque se encuentra a tono con la propuesta de *Formación para la ciudadanía activa* presentado en nuestro marco teórico. Como hemos visto, la concepción democrática de educación ciudadana prefigura una formación tanto para la ciudadanía política como para la social y activa.

El componente de ciudadanía parte del tema de diversidad cultural y social, y toma en consideración las condiciones que se requieren para el ejercicio de la libertad y la garantía de la paz en el contexto posconflicto. A partir de aquí, busca que el alumno se haga responsable de la defensa y cumplimiento de los derechos humanos por medio del reconocimiento de la dignidad de las personas, la formación en valores democráticos, el análisis de organizaciones y la participación en municipios, consejos estudiantiles y defensorías escolares. Además, se incide en el carácter participativo del ejercicio democrático (elecciones, partidos políticos, organizaciones sociales, toma de decisiones, derechos y deberes).

3.3. Trabajo pedagógico para la formación del agente moral

Las estrategias pedagógicas propuestas en el diseño curricular nacional articulado concuer-

dan con la lógica de los *métodos activos*. En estos el aprendizaje aparece como una experiencia vital que consiste en situarse en la realidad para poder cambiarla y mejorarla. Para esto se utilizan métodos participativos, se recogen experiencias y saberes previos, y se busca la producción de nuevos conocimientos (Cisneros 1996: 4-5).

3.3.1. Para la EBR en general

En el reglamento de EBR se plantean acciones pedagógicas dirigidas a formar una conducta coherente con los derechos humanos y la democracia. A continuación, intentamos distinguir dichas acciones en función al énfasis que ponen en el trabajo de las dimensiones afectiva, racional, valórica y de carácter. Respecto a la dimensión afectiva, se alude a la necesidad de crear un clima de motivación, solidaridad y confianza; acerca de la dimensión valórica, se señala la búsqueda de consenso para crear normas de convivencia que faciliten un ambiente tolerante, respetuoso y estimulante para el trabajo educativo y las relaciones sociales. Respecto al carácter, se hace referencia a la formación de actitudes abiertas a la diversidad y la inclusión, y su participación democrática en la vida de la institución educativa. Y, por último, con relación al razonamiento, se menciona la necesidad de propiciar la investigación, la reflexión crítica de los procesos más relevantes de la vida pública y la evaluación de su propio aprendizaje.

En cuanto a las perspectivas transversales que se introducen en los procesos pedagógicos, se encuentran la equidad de género, que busca promover la participación e integración ciudadana de las mujeres; y la perspectiva de interculturalidad, que toma en cuenta las experiencias socioculturales de los estudiantes como un referente principal de todo proceso pedagógico. Los aspectos antes mencionados demandan una preparación especializada de los docentes

¹⁸ En relación con la distribución del poder, se brinda información acerca del papel de las mujeres en la historia y su participación en procesos políticos; la calidad de vida de los migrantes; la satisfacción de necesidades básicas y el desarrollo humano; los problemas de empleo, subempleo y desempleo; el proceso de descentralización; las relaciones norte-sur; la inversión extranjera; la competencia; el monopolio; el comercio internacional; el impacto ambiental de las actividades económicas; y los planes de desarrollo.

que aún no logra efectuarse con la eficacia y adecuación que se requiere.

3.3.2. En educación secundaria

En el nivel específico de educación secundaria, la orientación metodológica también es coherente con los métodos activos. Estos son, a su vez, coherentes con el modelo de *Formación para la ciudadanía activa* asumido por la concepción democrática de educación ético-política —sin excluir los modelos de formación para la ciudadanía social y política— en razón de que cumplen con la función de empoderar a los estudiantes para su participación activa.

Según el diseño curricular articulado, el docente activa diversos procesos mentales y socioafectivos por medio de una práctica pedagógica que privilegia la participación activa y cooperativa de los estudiantes. De esta forma, se trabaja la dimensión afectiva creando un clima de respeto mutuo y relaciones empáticas; se trabaja el razonamiento propiciando la solución de problemas, la reflexión sobre su propio aprendizaje y la participación en la evaluación y coevaluación en cada área curricular; se trabaja el carácter mediante el empleo de estrategias para el fortalecimiento de relaciones democráticas que dispongan a prácticas conscientes de los deberes y derechos; y se trabajan los valores constituyendo normas de convivencia que den cuenta del sentido de las creencias respecto a lo correcto e incorrecto (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 221).¹⁹ Respecto a este último punto, en las distintas áreas curriculares se muestra una preocupación por que se respeten las convenciones de participación y las ideas de los demás. Cabe recalcar que hay un esfuerzo práctico por definir valores y principios morales considerando el acuerdo de intereses compartidos por el grupo (Ministerio de Educación del Perú 2005a: 9).²⁰

Respecto a la formación del carácter, las estrategias usadas ponen énfasis en el respeto de la diversidad y la inclusión. Específicamente, en el área de Educación Religiosa se fomenta el respeto y la tolerancia hacia las personas

que tienen una forma distinta de pensar y actuar. El área de Educación Física admite una perspectiva más inclusiva al afirmar que busca ambientes de participación, colaboración e inclusión que finalmente contribuyen a crear hábitos de convivencia democrática. Asimismo, el área de Comunicación enfatiza el desarrollo de capacidades para el diálogo y la escucha, respetando la diversidad lingüística y cultural. Finalmente, el área de Educación Religiosa también promueve el compromiso de trabajar con otros en la promoción de la justicia, la paz y la reconciliación buscando el compromiso con la defensa de la vida y los derechos humanos.

Respecto a la formación de valores, el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas estructura un sistema de valores a partir de la reflexión sobre necesidades e intereses personales, y necesidades y prioridades sociales. Esta capacidad se desarrolla a partir de estrategias pedagógicas que buscan lo que debiera ser una *comunidad justa* que relacione gustos personales con valores deseados por la comunidad. Con relación a la formación del razonamiento, la formación filosófica, que se encuentra dentro de esta área, promueve la reflexión sobre el ejercicio de la libertad con sentido de responsabilidad personal, familiar y social. Y el área de Comunicación sugiere la formación de una actitud reflexiva y crítica sobre el uso cada vez más generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, haciendo ensayos sobre ética y medios de comunicación. Por último, respecto al trabajo de la dimensión afectiva, el área de Educación Religiosa realiza campañas de sensibilización en favor de los necesitados.

Un rasgo que no podemos perder de vista en el análisis de los trabajos pedagógicos es el establecimiento de estrategias metacognitivas para formar el juicio crítico en las distintas áreas curriculares. Esto está acorde con una concepción democrática de educación ciudadana, puesto que permite evidenciar las diferencias, contradicciones y tensiones ideológicas que pudieran haber en los valores que se imparten y las construcciones conceptuales que

¹⁹ Cf. *Orientaciones metodológicas* de educación secundaria.

²⁰ Cf. *Organización de la EBR*, lo expresado respecto al VII ciclo del nivel de educación secundaria.

se enseñan, evitando la imposición de visiones totalizantes.

4. Diseño curricular básico de educación secundaria²¹

Este documento se elaboró luego de dos años de trabajo en los que se hicieron consultas a expertos y representantes de instituciones educativas en todo el país, y se enmarca en el proceso de diversificación curricular. Lo que busca es posibilitar la adecuación de las grandes aspiraciones nacionales con los intereses particulares de cada región y localidad a partir de la presentación de los principios orientadores de la educación.

El *Diseño curricular básico de educación secundaria* se organiza en áreas curriculares en las que se propone un conjunto de aspectos relevantes para el aprendizaje, los cuales se orientan en función a algunos propósitos (de los que la educación en democracia forma parte) y que articulan capacidades, conocimientos, valores y actitudes. Estos se deben adecuar a cada contexto, a las condiciones reales de las instituciones educativas y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. De esta manera, se intenta dar cuenta del contexto y, a su vez, de la influencia de la pedagogía difusa en la forma en que se ordena el currículo. Para el primer ciclo de educación secundaria, compuesto por primer y segundo grado, el foco de atención está puesto en la etapa de transición y los cambios que esta trae al adolescente, específicamente en lo que respecta a su nuevo lugar en la sociedad y el nuevo papel que desempeña en los grupos sociales en los que se desenvuelve. Es decir, se preocupa por ubicar al estudiante en un contexto social tomando en cuenta el grado de su desarrollo personal, lo que deja espacio para el reconocimiento de sus responsabilidades desde un modelo activo de la democracia. En el segundo ciclo, compuesto por tercero, cuarto y quinto grado, el foco de atención está en aquellas

capacidades (sobre todo intelectuales) que el estudiante necesita para su futuro desenvolvimiento ciudadano y profesional, con lo que se da lugar tanto al fortalecimiento de su ciudadanía desde una concepción científico racional como desde una concepción democrática, poniendo el acento en el trabajo pedagógico del razonamiento.

El enfoque de capacidades ubica la acción pedagógica en el trabajo de las potencialidades inherentes a la persona que se cimientan en la interrelación de los procesos cognitivos, socioafectivos y motores; es decir, parte de una concepción compleja del agente educativo y deja espacio para una concepción compleja del agente moral. Por su jerarquía y complejidad, las capacidades se dividen en: fundamentales (pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones), capacidades de área, que posibilitan el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales, y capacidades específicas, que hacen operativas las capacidades de área y sugieren realizaciones concretas en procesos cognitivos y metacognitivos implicados en las capacidades de área. Para el desarrollo correcto de dichas capacidades se propone un conjunto de saberes o conocimientos que se elaboran a partir de los contenidos básicos. El acento en la dimensión racional y en el trabajo pedagógico de dicha dimensión es, por lo tanto, evidente. A su vez, se proponen algunos valores básicos para el desarrollo de dichas capacidades y para el logro de ciertas actitudes o formas de actuar, sentir y pensar que tienen elementos cognitivos, afectivos (dimensión afectiva y trabajo de los afectos morales) y conductuales (que, como hemos dicho líneas arriba, es el objetivo de toda educación ético-política) acordes con la democracia. Esto a pesar de que, por la misma lógica del documento, cada institución educativa debe elaborar su propio código de ética. Los valores propuestos son: paz, respeto, solidaridad, responsabilidad, honestidad, libertad, laboriosidad y tolerancia. Y las actitudes propuestas son: respeto a las normas de convivencia, perseverancia en la tarea,

²¹ Ministerio de Educación del Perú (2004).

disposición emprendedora, disposición cooperativa y democrática, y sentido de organización. El hecho de que se «propongan» valores y actitudes deja espacio para su discusión en cada contexto específico, lo que se distancia tanto de la universalización de valores (como bolsas de valores) como de la relativización absoluta de estos con los riesgos que ello podría traer para el respeto de los derechos fundamentales.

Todo ello nos hace suponer una forma específica de comprender al agente moral que, como ya se dijo líneas arriba, supone una forma específica de plantear la acción pedagógica pertinente para formarlo. La *antropología* del estudiante efectuada se centra en su dimensión cognitiva y afectiva. De esta manera, se trataría de fortalecer ciertas cualidades para el logro de una ciudadanía plena. Así, se busca afirmar su identidad personal a partir de una sólida escala de valores éticos y morales; se pone en práctica un estilo de vida democrático; se desarrolla su capacidad creativa y crítica hacia su proyecto de vida y de país, su capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones, su capacidad para comunicar asertivamente las ideas, sentimientos, etcétera, su capacidad para aprender a aprender; se logra una sólida formación ética y moral; una sólida formación ciudadana comprometida con su cultura y; por último, se valora el trabajo y la capacidad para desenvolverse en el mundo laboral. La perspectiva de las capacidades es, por tanto, coherente con la concepción de *agente moral* que hemos visto en las primeras páginas de este texto.

No es poco relevante la consideración de este último aspecto como parte de la educación ético-política. El simple hecho de que un ciudadano cuente con recursos para comprender el mundo y desenvolverse profesionalmente en él lo dota de los recursos necesarios para constituirse como agente y ciudadano competente. La modalidad que sugiere esta comprensión del agente moral es, en definitiva, del tipo democrática; aunque se revelan en ella algunos aspectos de la modalidad tecnológica sin que estos quiten prioridad a los propiamente democráticos. El acento puesto en la reflexión permite el desarrollo de la discusión y juicio sobre las actitudes esperadas. Queda para la reflexión sobre los trabajos pedagógicos pro-

puestos la discusión acerca de las posibilidades de que esto sea llevado realmente a cabo. Lo que tenemos entonces es una propuesta de agente moral compleja que permite la atención de los valores, el carácter, la reflexión, los sentimientos y la conducta.

Este modelo de agente moral se articula en las distintas áreas pedagógicas de distinta manera dando relevancia a las características referidas en las capacidades y actitudes descritas líneas arriba. Mientras que algunas áreas tratan directamente sobre los contenidos o capacidades concernientes a la educación ético-política, otras lo hacen de manera transversal a pesar de estar orientadas a otros aspectos relevantes en una educación integral. Por ello, tenemos que distinguir la forma en que se propone la educación ético-política en cada una de estas áreas curriculares. Cabe resaltar que no es poca la atención que se da a los cursos que directamente tratan sobre temas de democracia y derechos humanos. La proporción de horas mínimas dedicadas a dichas áreas curriculares es considerable: siete horas de un total de veinticuatro a la semana.

Las áreas vinculadas directamente con la educación ético-política son las siguientes: Ciencias Sociales; Persona, Familia y Relaciones Humanas; y Educación Religiosa. En el área de Ciencias Sociales se busca construir la identidad social y cultural y la formación ciudadana de los estudiantes. Sus componentes son: persona y sociedad; espacio y sociedad; e historia y sociedad. En el primer componente se desarrollan valores para la participación responsable y para la formación ciudadana, y los dos últimos componentes están dirigidos al análisis de problemas de la realidad y planteamiento de soluciones a partir de la comprensión de la historia. Las capacidades del área son: manejo de información, comprensión espacio-temporal y juicio crítico. Esto supone un modelo social de la educación en tanto da prioridad al reconocimiento y a la capacidad de análisis de los problemas de la sociedad. Deja espacio a su vez para el desarrollo de un modelo activo, pero sin recorrerlo en tanto permite la asunción de responsabilidades.

En el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas se busca el desarrollo de capacidades relativas al autoconocimiento, el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía, y

el desarrollo de habilidades sociales para interactuar en forma fluida y constructiva. De esta manera, se fortalece la personalidad, el ocio productivo y la cultura de prevención, y se busca que los estudiantes aprendan a aprender y a pensar por sí mismos. Las capacidades consideradas son: construcción de la autonomía y relaciones interpersonales. La primera, ligada con el desarrollo de la identidad, el autoconocimiento, la autoestima y los vínculos con la familia y grupos culturales; la segunda, ligada con la búsqueda del bien común, conflictos y desarrollo de relaciones de intercambio y afecto. El desarrollo de la identidad y la autonomía es coherente con una concepción de la dimensión afectiva y racional del agente moral, y con el trabajo pedagógico de dichas dimensiones. Además, se busca desarrollar habilidades que conecten procesos socioafectivos, cognitivos y metacognitivos con los que se propicie la reflexión, la colaboración, el interaprendizaje y la motivación espontánea para la participación en las actividades. Los contenidos se organizan a partir de dos componentes: identidad y autoformación. El hecho de que se dé relevancia a la «motivación espontánea» y se considere la búsqueda del bien común es, a su vez, un elemento que posibilita el desarrollo de un modelo activo.

En el área de Educación Religiosa se propone la formación de la conciencia moral y de la trascendencia de los actos y se considera, además, un soporte firme para una vida moral estable. Como parte del desarrollo de la libertad y autonomía personal, capacita para el respeto y diálogo con otras creencias presentes en nuestra sociedad plural. Esta área está directamente relacionada con una forma específica de vivir la experiencia religiosa: la cristiana católica. Se hace mención explícita al papel de la Iglesia y se piensa, como vehículo de sus fines, el descubrimiento y conocimiento de Cristo. Es extraña esta mención, dado que a lo largo de todo el documento se alude constantemente al respeto de la diversidad y la pluralidad como valor de democracia. Aunque no hay que dejar de reconocer la importancia que tiene la experiencia de fe en el desarrollo moral y la importancia que se da al respeto de otras creencias, ello no resuelve la parcialización hacia la creencia católica en particular. En la forma en que se plantea, se cruza la consi-

deración de ciertas dimensiones del agente moral relativas a la libertad y la autonomía (para la formación de valores, afectos y razonamientos propios), con cierta herencia de la educación patriarcal. Este cruce no parece muy coherente, puesto que se da más importancia a una creencia particular y a ciertos valores específicos que, por lógica propia, se constituyen en dogmas que no son tan fáciles de poner en discusión. El planteamiento, por lo tanto, no es claro. Ciertas «bolsas de virtudes» pueden entrar en coalición con algunos valores que los estudiantes, haciendo uso de su libertad y autonomía, asuman como propios. Los valores que se desprenden de cierto tipo de creencias no pueden ocupar el lugar de los valores de los derechos fundamentales. La posible tensión entre los valores locales y los de los derechos fundamentales no puede ser confundida con la que se pueda dar entre los primeros y los valores de una creencia en particular. Dicha confusión está latente en el documento en la forma en que da a los valores católicos un carácter de objetivo o finalidad esperada. Ello se hace explícito en la forma en que se considera esta educación para los alumnos no creyentes: «la enseñanza religiosa escolar asume las características de un anuncio misionero del Evangelio, en orden a una decisión de fe, que la catequesis por su parte, en un contexto comunitario, ayudará después a crecer y madurar» (Ministerio de Educación del Perú 2004: 57).

Las propuestas de trabajo pedagógico para la formación ético-política en algunas de las áreas referidas son las siguientes: para el área de Ciencias Sociales se propone la ejecución de proyectos de investigación, y que se ponga énfasis en los principios pedagógicos para educar en la verdad y la justicia. Nuevamente se deja ver el modelo social de educación ciudadana en el trabajo de las capacidades de investigación. Junto con esto se nota la importancia que se da a la comunicación o inculcación de ciertos valores, pero sin definir sus contenidos. Para el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas se propone promover la reflexión sobre necesidades e intereses y sobre aquellos factores que influyen en el desarrollo personal, permitiendo a los estudiantes aprender de sus propias experiencias y actitudes e ir estructurando un sistema de va-

lores que consoliden su identidad. Esto es una forma de trabajo pedagógico de las dimensiones afectivas y racionales del agente moral que abre puertas para el desarrollo de una modalidad activa, aunque esta no se desarrolle en la propuesta del ministerio.

En las áreas donde se trata la educación ético-política de manera transversal se suele incluir esta en la elección de los contenidos específicos y en la metodología. Hay que considerar que, como parte del proceso de diversificación curricular, los docentes de cada institución educativa tienen la oportunidad de seleccionar los valores y actitudes que serán desarrollados transversalmente, y de incorporar otros de acuerdo con la visión e intencionalidades del proyecto curricular del centro. De esta manera, los docentes pueden vincular a las capacidades algunas actitudes afines a la democracia y los derechos humanos, y formular sus respectivos comportamientos observables por grado.

De las ocho áreas que indirectamente tratan temas relevantes para la educación ético-política, una desarrolla capacidades estrechamente relacionadas con ella: el área de Lenguaje-Comunicación. Esta, al tener como propósito el desarrollo de la competencia comunicativa, desarrolla capacidades que apuntan al fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo que se expresa en la toma de decisiones y solución de problemas. Dichas capacidades son: expresión oral (que implica saber escuchar a los demás y respetar las convenciones de participación), comprensión lectora (con un carácter interpretativo, por lo que se incluye el enjuiciamiento de la posición de los demás y la reflexión sobre el proceso de comprensión con la finalidad de autorregularlo) y producción de textos escritos (haciendo posible la expresión de lo que se siente, piensa o desea comunicar, incluyendo estrategias para reflexionar sobre lo producido). Se propone que las capacidades del área se desarrollen en situaciones comunicativas reales mediante contenidos de literatura para enriquecer la expresión, desarrollar la creatividad, la actitud dialógica y la responsabilidad ante lo escrito, y mediante contenidos de comunicación audiovisual. Las actitudes esperadas se relacionan con el respeto a las ideas de los demás, el respeto a la diversidad lingüística y a las convenciones de participación. Sin decir nada explícitamente

sobre la educación ético-política, en esta área se desarrollan algunas de las dimensiones del agente moral, específicamente, las que tienen que ver con su dimensión racional y su carácter. La primera en tanto se trabaja la capacidad de reflexionar y el juicio crítico, y la segunda en tanto se trabajan hábitos de discusión democrática en los que el respeto a las opiniones del otro se constituyen en uno de sus principales requisitos formales. Esto, a su vez, es coherente con una modalidad democrática y deja espacio para el trabajo desde cualesquiera de los distintos modelos de educación en ciudadanía democrática: política, social y activa.

El área de Ciencia, Tecnología y Ambiente pretende brindar alternativas de solución a los problemas ambientales y de salud teniendo como referente la búsqueda de una mejora de la calidad de vida. El hecho de que se oriente la comprensión de la naturaleza a partir de situaciones concretas y problemáticas del entorno posibilita el juicio crítico para argumentar ideas, el pensamiento creativo y la toma de decisiones. Los temas eje del área son abordados desde la indagación de los problemas de contaminación ambiental, el cambio climático, problemas bioéticos, etcétera. También se propone que se desarrolle la acción pedagógica mediante actividades experimentales que favorezcan el trabajo cooperativo, el sentido de organización, la disposición emprendedora, cooperativa y democrática. Por último, cabe resaltar la sugerencia de que se considere la educación para la convivencia, educación para la paz y la ciudadanía, educación en y para los derechos humanos, intercultural, para el amor, la familia y la sexualidad, educación ambiental y educación para la equidad de género. En esta área se trabaja sobre todo la dimensión racional del agente moral y se desarrolla un modelo social de ciudadanía democrática en tanto se presta atención a cierto rubro de problemas que afectan a los miembros de toda la sociedad humana. Además, la propuesta de desarrollo de actividades experimentales con disposición emprendedora deja espacio para el desarrollo de un modelo activo de la ciudadanía democrática en tanto que posibilita el compromiso de estudiante con los problemas ambientales en términos de asunción de responsabilidades.

En el área de Idioma Extranjero se desarrolla la competencia comunicativa para el desenvolvimiento en diferentes situaciones. En el área de Matemática se considera el desarrollo de actitudes que contribuyan a la formación de la personalidad de los estudiantes como, por ejemplo, el desarrollo de un trabajo cooperativo donde se observe la responsabilidad individual y grupal. En el área de Educación para el Trabajo se considera el desarrollo de valores y actitudes de respeto a las normas de convivencia, de disposición cooperativa y democrática, y de apertura a los demás. En el área de Educación Física se desarrolla la confianza en sí mismo y el ejercicio de la libertad con responsabilidad. Permite combinar y fusionar percepción, sensibilidad, comunicación, valores, actitudes y capacidades vinculadas a la creatividad y al pensamiento divergente y complejo, a partir del conocimiento del cuerpo y el dominio de las acciones colectivas e individuales. En todas estas áreas se pone el acento en la dimensión del carácter del agente moral en tanto que se realizan trabajos pedagógicos que desarrollan capacidades cooperativas, posibilitan la convivencia y suponen el respeto al otro.

En el área Educación por el Arte se aspira a generar vivencias que desarrollen el pensamiento divergente y la creatividad, el fortalecimiento de su sensibilidad, el disfrute por el arte, el reconocimiento y apreciación de las características de su propia cultura y de otras, el reconocimiento y construcción de su propia identidad, la afirmación de su personalidad y sus gustos, las posibilidades y limitaciones personales, la confianza y la seguridad para expresarse, el desarrollo de la autonomía y capacidad de decisión, las actitudes solidarias con los demás y la actitud crítica. En Tutoría, se pone énfasis en el proceso de desarrollo personal de los estudiantes tanto en el ámbito afectivo como académico. Ello permite el desarrollo de las capacidades de relación intrapersonal, relación interpersonal y relación social, posibilitando la interconexión de actitudes y vivencias valorativas con las capacidades fundamentales del currículo. En ambas áreas se pone el acento en la dimensión afectiva del agente moral, sea despertando su sensibilidad como facilitando su relación interpersonal. Además, suponen el trabajo de la identidad y la autoestima, ya no individual sino social, en tanto miem-

bros de una sociedad con una cultura diferenciada. Ello se constituye en un requisito indispensable para toda pretensión de diálogo intercultural.

Como hemos visto en la descripción de la forma en que se aborda la acción pedagógica en las distintas áreas, reiteradamente se propone una acción pedagógica que promueva situaciones favorables para la activación de procesos mentales y socioafectivos por medio de la participación activa y cooperativa. En los cursos que directamente abordan temas relativos a la formación ético-política se desarrollan sobre todo la dimensión afectiva, y la dimensión racional o reflexiva. En los cursos que abordan transversalmente estos temas, se propone sobre todo el trabajo del carácter del agente moral a partir de espacios en los que el estudiante tenga la oportunidad de interactuar democráticamente con sus compañeros, asumiendo responsabilidades específicas, y actividades en las que desarrollen sus disposiciones afectivas y su capacidad de reflexión y crítica. Otros cursos como Comunicación Integral también desarrollan el componente racional; y en la Educación Artística y en la Tutoría se presta atención a la dimensión afectiva.

No se puede decir, sin embargo, que estas estrategias pedagógicas y las consideraciones de las capacidades en el currículo tengan que ver plenamente con lo que estamos concibiendo como un modelo de formación para la ciudadanía activa, puesto que no se llega a dar el salto de la consideración de los aspectos cognitivos y afectivos a la consideración, propiamente dicha, de responsabilidad activa de los alumnos frente a su colectividad. Pero es cierto que la reflexión crítica y la disposición afectiva alrededor de temas de interés social y el acento en la participación y el diálogo dejan espacio para el desarrollo de compromisos más directos. Es decir, el desarrollo de un modelo activo de educación democrática se posibilita, pero no se desarrolla a partir de elementos que más propiamente pertenecen a una modalidad social de la educación democrática.

Según el documento, todas estas consideraciones pedagógicas pierden sentido si se evalúa la conducta moral de manera numérica. Ello debido a que las diferentes dimensiones de la personalidad no pueden ser reducidas a un número. Se propone; por lo tanto, una evaluación

de tipo descriptivo y se la concibe como un medio para el mejoramiento continuo del proceso aprendizaje-enseñanza generando espacios de interacción entre el que aprende y lo que se aprende. Se evalúan por tanto capacidades, conocimientos y actitudes, y se contempla la posibilidad de la intervención de los distintos actores en el proceso de evaluación (estudiante, grupo en el que está inserto, docentes y padres de familia). De esta manera, la propuesta radicaliza la participación y la construcción de un hábito democrático incluso en la evaluación, con lo que se posibilita la intervención de todos los agentes involucrados (incluidos miembros de la comunidad) en la reformulación del currículo a escala local a partir de la evaluación de sus alcances.

5. Propuesta de formación ética del Programa Nacional de Emergencia Educativa²²

El Programa Nacional de Emergencia Educativa para el bienio 2004-2006 es una iniciativa que busca responder al deterioro en la educación pública expresado en el pobre aprendizaje de los alumnos, en las pocas oportunidades de educación y en los magros resultados de la formación de ciudadanos. Todo ello tiene lugar en un contexto nacional marcado por la extensa red de corrupción que afectó tan gravemente nuestras instituciones y la orientación ética de las personas; las secuelas del conflicto armado interno que vivió el Perú entre 1980 y el 2000; la persistencia de varias formas de discriminación, y el predominio de una visión individualista de la vida que produce el desconocimiento de los orígenes sociales y lazos comunitarios, que se aleja de la participación política y la vida solidaria y que no reconoce el carácter multicultural de nuestra sociedad. Debido a ello, este documento se enmarca explícitamente en las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación.

El documento del programa propone una intervención dirigida a estudiantes de escuelas públicas de las zonas más pobres y vulnera-

bles, esto a partir de la selección de una muestra que considera en igual proporción el ámbito rural y urbano en los tres niveles de educación, que contempla la representación de escuelas especiales, que contempla criterios de concentración geográfica para posibilitar el trabajo en redes, y que privilegia aquellas instituciones en las que exista atención de otros programas del ministerio y que cuenten con entornos con un mínimo capital social y potencial movilizable.

Su objetivo es brindar estrategias para la acción pedagógica en educación ético-política, por lo que se orienta en una comprensión del agente moral desde la cual se plantean los objetivos deseados. Así, se espera un ciudadano dotado de sentimientos morales, identidad moral (integración de su experiencia ética como un elemento central de su autoconcepción), disposición al bien común (en la perspectiva de una comunidad justa), que actúe como agente ético con capacidad para juzgar y participar, que sea abierto y dialogante, y que construya valores coherentes con una sociedad democrática. El agente moral es concebido entonces de manera compleja, puesto que se considera su dimensión cognitiva (capacidad de razonar y habilidades para resolver problemas y hacer elecciones autónomas resolviendo situaciones conflictivas), socioafectiva (manejo de emociones, desarrollo de sentimientos morales y capacidad para solidarizarse y ponerse en el lugar del otro), valorativa (reconocimiento de la diferencia entre justicia e injusticia), y dimensión de carácter y conducta, en coherencia con lo dicho anteriormente y sus acciones.

Su modalidad es en definitiva democrática, pues reconoce la realidad multicultural del país y concibe los derechos humanos como aparato que orienta las acciones de justicia y las relaciones entre naciones, articulando creencias y convicciones. Es interesante además el hecho de que se considere la democracia en su dimensión cultural —lo cual deja espacio para la reflexión sobre sus formas de inculcación—, y que plantee a la ciudadanía como capacidad de convivencia, asunción de responsabilidades y participación en las deci-

²² Ministerio de Educación del Perú (2005b).

siones —lo que acerca a esta propuesta a un modelo de formación para la ciudadanía activa—.

Así, según la propuesta, la educación de los valores debe encontrar motivación cotidiana y debe ser concebida como educación ética, de manera que se vaya más allá de la pura consideración moral de las normas, las regulaciones sociales y la concepción de valores. La formación ética es concebida como un proceso en el que se construyen convicciones, sentimientos, razonamientos y juicios propios a partir de una jerarquía de principios universales que sirven como referentes.²³ Se propone también educar para una comunicación reflexiva y respetuosa de la diferencia, la búsqueda del bien común y la responsabilidad sobre el futuro. Todo ello implica el desarrollo del razonamiento moral a partir de la construcción de juicios morales que se apoyan en sentimientos y supone compromisos y acciones concretas.

Como parte de las estrategias específicas de transmisión de la democracia y los derechos humanos se propone, por un lado, aprovechar los distintos aspectos de la vida en la escuela en los que se pueda educar desde la gestión educativa hasta el trabajo transversal en todas las áreas curriculares, pasando por las distintas actividades escolares como las de proyección social, paseos y concursos. Por otro lado, se proponen estrategias para la formación ética ordenadas en tres tipos:

1. Promoción de situaciones de encuentro para la construcción de relaciones armónicas y positivas. Respecto a este punto, se proponen actividades lúdicas para fortalecer las relaciones en el aula, expresar afectos, comunicarse, ponerse en el lugar del otro y valorar actitudes, lo cual a su vez da lugar a las discusiones sobre valores. Se proponen también experiencias solidarias como la creación de *estudiantes monitores* con la función de comprometerse con compañeros que tienen problemas en su desarrollo. De esta manera se espera reforzar la solidaridad, la autoestima, la capacidad de escucha, la capacidad de

ponerse en el lugar del otro, el trabajo en equipo y la búsqueda del bienestar.

2. Propiciar ocasiones para desarrollar sentimientos morales y construir juicios éticos. Respecto a este punto, se proponen técnicas como el análisis de biografías de personas ejemplares, el aprovechamiento de la enseñanza en el área de Matemática eligiendo ejercicios donde se grafique la situación de desventaja de algunas personas a partir del análisis de sus ingresos y su capacidad de consumo. También se propone la reflexión sobre dilemas morales para así lograr que los estudiantes se pongan en el lugar del otro, tomen decisiones, unan sentimientos con el razonamiento moral, cuestionen los juicios (y prejuicios) y aprendan las reglas de la comunicación democrática.
3. Por último, se propone promover comportamientos morales. En función a las diferencias de edad y a la particularidad de los contextos, se impulsa el compromiso con problemas sociales concretos, ya sea elaborando y desarrollando actividades públicas de acción colectiva o creando murales colectivos sobre experiencias vividas para plasmar sentimientos y reflexiones sobre los problemas de la comunidad, asumiendo compromisos y desarrollando la sensibilidad.

Como es de esperarse en un documento destinado a la formación ética, la modalidad de formación ciudadana es democrática. Las técnicas propuestas consideran tanto elementos de la formación de la ciudadanía social como de la formación para la ciudadanía activa. Esto se hace relevante sobre todo en el tercer tipo de propuestas para la educación ético-política dado que, además de la reflexión sobre los problemas de la sociedad, proponen actividades en las que los estudiantes puedan comprometerse y asumir responsabilidades con dichos problemas. Habría que discutir, sin embargo, si las actividades propuestas son las más pertinentes para ello, pero eso escapa de los objetivos de este trabajo.

²³ Nuevamente se relaciona la formación ética con la educación religiosa, aunque esta vez sin sesgos hacia el catolicismo. Se deja en claro, además, que esta relación se produce en alumnos creyentes.

6. Conclusiones

Los tres textos normativos analizados tienen gran cantidad de coincidencias y se ubican bajo prometedoras corrientes de pensamiento respecto de la formación ético-política. En primer lugar, el aspecto central de la forma en que conciben al agente moral; es decir, lo más relevante de la *antropología* subyacente a los tres documentos normativos es la dimensión racional o cognitiva. La capacidad de juzgar, discernir, reflexionar y criticar son relevadas por sobre el resto. Al lado de esta dimensión se consideran otras como sus valores, su emoción y su carácter. La subordinación de estas tres dimensiones a la dimensión racional permite la superación de concepciones de los valores como «bolsas de virtudes» y la articulación de los valores, afectos y el carácter con el razonamiento moral debiera permitir que se eduque a los ciudadanos con una conducta democrática y con capacidad de transformar y mejorar su sociedad.

Entre las modalidades de formación ciudadana que orientan los tres documentos, la que tiene mayor influencia es, definitivamente, la modalidad democrática. Esto en tanto se propone formar a los ciudadanos capaces de ser agentes de su propia sociedad mediante el desarrollo del modelo social y el activo. También existe significativa influencia de la modalidad científico racional en tanto se le da relativa importancia a la capacitación para la futura inserción laboral de los estudiantes. Ambas modalidades —no necesariamente contradictorias— se complementan y articulan en las áreas de Educación para el Trabajo y de Ciencia, Tecnología y Ambiente. Persisten a su vez algunos elementos de la concepción patriarcal en el plan de diversificación curricular al considerarse en sus documentos la inculcación de valores universales y absolutos, y la demanda (a veces excesiva) de fortalecimiento de la identidad y la disciplina escolar. Esto sobre todo cuando se asume creencias y valores como dogmas ligados al credo cristiano y católico. Este énfasis en el catolicismo desaparece en el documento del plan de emergencia educativa, en el que, si bien se hacen alusiones a la religión, no se hace mención a ninguna en particular.

Respecto al trabajo pedagógico, lo primero que cabe resaltar es que la educación ético-política es tratada directamente en algunas áreas académicas y transversalmente en las otras. Entre las que tratan directamente el tema están el área de Ciencias Sociales; Persona, Familia y Relaciones Humanas; y Educación Religiosa.

La forma en que se lleva a cabo el trabajo dentro de dichas áreas es mediante el desarrollo de capacidades, articulando procesos cognitivos por medio de la reflexión crítica con la disposición afectiva creando interés en los alumnos en temas de interés social. En las áreas en las que el trabajo ético-político es tratado transversalmente, el acento está en la participación y en el diálogo. Hemos dicho ya que la educación en ciudadanía democrática se lleva a cabo desde una perspectiva social y activa y que, por la lógica del proceso de diversificación curricular en que se inscriben los documentos, los aspectos propuestos están adecuados a cada contexto educativo y a las necesidades de los alumnos. Esto es desarrollado aún más en el documento de emergencia educativa, donde se procura que la formación ciudadana parta de motivaciones cotidianas antes que del aprendizaje acrítico de las normas y principios éticos. Así, se busca formar el razonamiento moral a partir de la construcción de juicios morales que se apoyan en sentimientos, con los que se logra definir compromisos y acciones concretas. Es decir, se impulsa el compromiso con problemas sociales concretos, con lo que el desarrollo de la ciudadanía activa se alcanza y se completa.

Hay que reconocer, entonces, que la propuesta normativa del MINEDU respecto de la educación ético-política tiene solidez y coherencia. Por su puesto, siempre que dejemos de lado algunos rezagos patriarcales y posibles énfasis de la modalidad tecnológica que atentan tanto contra el respeto democrático a la diferencia como contra el propio proceso de diversificación curricular. Más allá de eso, los documentos muestran una apuesta por la formación de una ciudadanía democrática y comprometida con su sociedad respetando las particularidades locales. No estamos en capacidad de juzgar si los trabajos pedagógicos propuestos son los más pertinentes. En todo caso, queda pendiente contrastar esta propuesta

con la forma en que ha sido implementada y llevada a cabo en cada contexto educativo. Otras propuestas pedagógicas transmitidas difusamente en la casa o en la escuela pueden competir con la propuesta normativa del ministerio afectando sus alcances y distorsionando sus objetivos. Bajo la norma, en el mundo real, existen costumbres, intereses e ideologías que compiten con el ideal democrático de un mundo y una nación en los que prime la libertad, la igualdad y se respete la diferencia. El reto, por lo tanto, está tanto en la implementación de las propuestas como en la eliminación del sesgo patriarcal arriba mencionado.

Bibliografía

- BERKOWITZ, Marvin
1995 «Educar la persona moral en su totalidad». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 8. <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a03.htm>>.
- BORDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude
2001 «Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica». En Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- CISNEROS, Teresa
1996 *Fundamentos de los métodos activos en la enseñanza de la línea de filosofía y ciencias sociales en la educación secundaria*. Ponencia presentada en el I Seminario Taller de Innovaciones Curriculares y Teoría Educativa organizado por la Universidad Nacional «Pedro Ruiz Gallo».
- CORTINA, Adela
197 *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DIBÓS, Alessandra; FRISANCHO, Susana y ROJO, Yolanda
2004 *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Documento de trabajo UMC n.º 8. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- FRISANCHO, Susana
2004 «La educación ética en el Perú: aportes de la psicología evolutiva». En Palestra. Portal de Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <<http://palestra.pucp.edu.pe/?id=132>>
- GERVILLA, Enrique
1992 «La educación en la cultura de la postmodernidad». En *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: Universidad de Granada y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MAGENDZO, Abraham
2002 «Derechos humanos y currículum escolar». En xx Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf>
2003 *Propuesta hacia el nunca más desde la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile. Presentada al Gobierno de Chile.
2004 *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
2003 *Educación y ciudadanía: construyendo ciudadanía desde el currículo oficial u la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación*. Seminario Internacional Reformas Curriculares en los Noventa y Construcción de Ciudadanía. <<http://www.piie.cl/seminario/textos/ponencia%20%20abraham.pdf>>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
2004 *Diseño curricular básico de educación secundaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
2005a *Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
2005b *Propuesta de formación ética: valores para un país democrático*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- MORALES, Ricardo, S. J.
2000 «Educación ciudadana y valores: la asignatura pendiente». En *Democracia, ciudadanía y Educación Cívica en la escuela peruana*. Lima: Asociación Civil Transparencia.
- MUJICA, Rosa María
2000 «Metodología y técnicas de enseñanza». En *Democracia, ciudadanía y educación cívica en la escuela peruana*. Lima: Asociación Civil Transparencia.
- O'DONNELL, Guillermo
2003 «Democracia, desarrollo humano y derechos humanos». En Guillermo O'Donnell y otros (comps.). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- TEODORI DE LA PUENTE, Reneta
2000 «Métodos de la enseñanza de Educación Cívica». En *Democracia, ciudadanía y educación cívica en la escuela peruana*. Lima: Asociación Civil Transparencia.

La identidad moral: elemento fundamental para una cultura de los derechos humanos

SUSANA FRISANCHO*

1. Introducción

Existe en América Latina una larga tradición educativa que apunta al reconocimiento y respeto de los derechos humanos y a la consolidación de la democracia (Sime y Tincopa 2004; Misgeld y Magendzo 1997). Esta tradición reconoce que la democracia no es solo un sistema de reglas o un tipo determinado de organización política, sino sobre todo un proyecto de vida que busca la libertad, la justicia, la solidaridad y el respeto de los derechos fundamentales de todos los seres humanos. El Perú no es ajeno a esta tradición; el sistema educativo peruano también se orienta a la construcción de una sociedad democrática, intercultural y justa, cuyos ciudadanos se comprometan con el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos. Esto se refleja, por ejemplo, en el *Diseño curricular básico* del 2004, el documento del Consejo Nacional de Educación, *Hacia un proyecto educativo nacional*, de agosto de 2005, y los lineamientos de política educativa 2004-2006 del Ministerio de Educación que enfatizan la necesidad de diversificar los procesos educativos, afianzar nuestro capital cultural, y desarrollar el currículo para que este reconozca la diversidad de los estudiantes y los ayude a construir su conciencia ética.

Estas intenciones educativas parten del reconocimiento, explícito o implícito, de que la educación es un espacio privilegiado en el que el desarrollo humano tiene lugar. Como sabemos, el desarrollo humano no está garantizado por nuestra herencia genética; al contrario, este se produce gracias a la actividad conjunta de las personas, y se perpetúa y garantiza por medio del proceso social de la educación, entendida esta en el sentido más amplio. La educación puede así considerarse el más significativo proceso histórico-social, pues es mediante ella que se garantiza la transmisión de habilidades, valores y conocimientos de una generación a otra, y se permite a la nueva generación recrear y reinterpretar la cultura de la anterior. Siguiendo a Bruner (1996), la educación no puede entenderse simplemente como un proceso de transmisión de conocimientos, sino que debe entenderse como un espacio de ampliación de las capacidades humanas, pues el desarrollo de la mente humana es siempre un proceso cultural asistido desde el exterior.

Es en este sentido que, para la consolidación de una cultura de los derechos humanos, se necesita que la educación, en general, y la escuela, en particular, se transformen y conviertan en espacios de verdadero desarrollo. En esta línea, resulta fundamental reflexionar acerca del

* Psicóloga. Es profesora asociada del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

desarrollo de la identidad y de la agencia moral, por constituir dos procesos fundamentales para la consolidación del reconocimiento y el respeto por los derechos fundamentales de las personas.

2. El proceso de construcción de la identidad

Empezamos señalando algo que resulta obvio: la identidad es una construcción social (Bruner 1996; Raeff 1997; Taylor 1989; Walsh y Banaji 1997). Aunque existen diferentes perspectivas acerca de cómo se desarrolla la identidad, hay consenso en que este desarrollo está enraizado en la interacción social y la membresía de grupo, las que producen diferencias esenciales en la construcción de la identidad de cada ser humano.

La identidad no es un concepto unívoco; psicólogos, sociólogos y filósofos se refieren a ella de maneras distintas. Desde la psicología, como resultado de los aportes de Erikson (1968), usualmente se acepta que la identidad es un tipo especial del sentido de uno mismo que empieza a aparecer durante la adolescencia. La teoría de la identidad de Erikson es compleja y multidimensional, pues intenta articular al menos tres perspectivas. Estructuralmente, se plantea que la identidad es una reorganización usualmente inconsciente de necesidades e identificaciones pasadas. Socialmente, la identidad marca una nueva asimilación de expectativas sociales y mayor integración personal en nuestra sociedad y cultura. Por último, fenomenológicamente, la identidad se manifiesta en una nueva manera de experimentarse a uno mismo, caracterizada por un sentido de unidad e individualidad, de continuidad y agencia, y por sentimientos de propósito y autoconfianza.

Es interesante señalar que, desde nuestro punto de vista, ningún intento por traducir la definición de la identidad de Erikson a operaciones empíricas (por ejemplo, a instrumentos de medición) ha tenido éxito en capturar la multidimensionalidad y la riqueza del concepto. En este punto coincidimos con Blasi (1993, 1999), pues junto con él, consideramos que el aspecto fenomenológico de la identidad es el central; los otros aspectos no pueden referirse verdaderamente a la identidad si no están conectados al aspecto fenomenológico, al sentido especial del sí mismo que la identidad implica.

Para los propósitos de este texto, y a partir de lo anterior, podemos entender la identidad como la construcción que hace el sujeto de su experiencia individual, subjetiva, organizada y dinámica, como un agente separado y autónomo que está en constante e inevitable relación con otros dentro de una red social extensa. Según Blasi y Glodis (1995), esta construcción implica una respuesta explícita o implícita a la pregunta *¿quién soy?*, y consiste en el logro de una nueva unidad entre los elementos del pasado y las expectativas para el futuro.

La identidad es construida por cada agente racional mediante procesos de reflexión, coordinación e interacción social. Es precisamente en el curso de las interacciones sociales donde aprendemos a justificar frente a los demás nuestros propios valores y creencias, lo que nos lleva a reflexionar y hacernos cada vez más conscientes de lo que creemos y valoramos. En este proceso, además, somos incentivados a prestar atención a los valores y creencias de otros, de modo que vamos formando una representación de los demás como seres distintos de nosotros que tienen esquemas del mundo y representaciones de la realidad diferentes de las nuestras. Es así que los seres humanos vamos construyendo el conocimiento social, el que incluye el conocimiento sobre uno mismo y sobre los demás en tanto que objetos psicológicos, los conceptos respecto a las maneras en que las personas interactúan en tanto miembros que desempeñan papeles determinados dentro de instituciones sociales diversas, y el concepto de *deber ser*, es decir, los juicios morales prescriptivos acerca de cómo deben comportarse y relacionarse las personas entre sí.

Respecto al conocimiento de uno mismo, este atraviesa por un doble proceso, pues las personas nos hacemos cada vez más racionales por medio de la toma de conciencia de nuestras creencias y valores, y, a la vez, nos volvemos cada vez más conscientes de nosotros mismos como agentes racionales. Esto quiere decir que en el curso del desarrollo las personas elaboramos una teoría acerca de lo que somos y, en este sentido, la identidad puede entenderse —al menos en parte— como una teoría explícita acerca de uno mismo como persona.

Claramente, la escuela resulta fundamental en la construcción de esta teoría personal, pues es un espacio muy importante de interacción con otros. En el ámbito de la educación existe

plena conciencia de la trascendencia que la identidad tiene en el desarrollo humano y; por lo tanto, ayudar a los estudiantes a construir identidades positivas se ha convertido desde hace mucho tiempo en una importante meta educativa. Por ejemplo, el *Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación* del 2005, en el área Personal Social de educación primaria, dice a la letra:

[El área Personal Social] [...] responde a la necesidad de desarrollar la identidad personal y social del niño y de la niña; y enfatiza el desarrollo positivo de su autoestima, lo que implica crear condiciones pedagógicas —en el aula y en la escuela— para que cada estudiante logre: conocerse y valorarse positivamente, tener confianza y seguridad en sí mismo (a), expresar sus sentimientos de pertenencia a un grupo social, aceptar sus características físicas y psicológicas; y valorar positivamente su identidad sexual [...]. Por tanto, el área Personal Social, propone que los niños y las niñas puedan construir reflexivamente conocimientos acerca de las características sociales y culturales de su medio local y de la realidad nacional; y desarrollen capacidades que les permitan participar en la construcción de una cultura democrática en la familia y en la escuela. (Ministerio de Educación del Perú 2005: 130)

En la educación secundaria, en relación con el área Persona, Familia y Relaciones Humanas, el *Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación* dice lo siguiente:

El área de Persona, Familia y Relaciones Humanas en Secundaria reafirma la preocupación del Sistema Educativo por el desarrollo afectivo, cognitivo y social del adolescente, a través del énfasis en los procesos de individuación y socialización, contemplado también a nivel de la infancia y niñez en la Educación Inicial y Primaria. El área está orientada al desarrollo integral de la persona, al conocimiento de sí mismo y a la interacción con otros de manera constructiva. (Ministerio de Educación del Perú 2005: 194)

Para el área de Ciencias Sociales, también de secundaria, se plantea que:

El área [de Ciencias Sociales] tiene como propósito la construcción de la identidad sociocultural y la formación ciudadana de los

adolescentes y jóvenes. La construcción de la identidad sociocultural está relacionada con un conjunto de aprendizajes por medio de los cuales la persona se asume como sujeto y afirma su sentido de pertenencia a su realidad y a la sociedad. La formación ciudadana es un aprendizaje que permite a la persona responder responsablemente a las múltiples situaciones que le plantea la vida en sociedad y desarrolla su capacidad de ser protagonista de la Historia del Perú y su comprensión y transformación del mundo actual. (Ministerio de Educación del Perú 2005: 188)

No cabe duda, entonces, de que desde las grandes intencionalidades pedagógicas existe plena conciencia y voluntad de trabajar por la construcción de las identidades de los estudiantes. Frente a este panorama, cabe hacerse las preguntas siguientes: ¿qué tipo de identidad será reconocedora y respetuosa de los derechos humanos?, ¿será suficiente desarrollar la identidad sociocultural para garantizar que los individuos reconozcan la dignidad de todo ser humano, y actúen sobre la base de este reconocimiento? Intentaremos responder a estas preguntas en la sección que sigue.

3. Identidad y derechos humanos: el caso de la identidad moral

Hemos dicho anteriormente que en el transcurso del desarrollo, los niños y jóvenes se van convirtiendo, paulatinamente, en agentes racionales. Un agente racional se ve a sí mismo actuando sobre la base de sus propios valores y creencias, en contextos múltiples que se extienden al pasado, atraviesan el presente y se orientan al futuro. Nos hemos preguntado también por el tipo de identidad que más probablemente sea respetuosa de los derechos fundamentales de las personas. La pregunta, entonces, puede perfilarse de la siguiente manera: ¿existirá un tipo de identidad particular que con mayor probabilidad convierta a las personas en agentes racionales guiados por principios éticos, de modo que se garantice, de cierta manera, un comportamiento de respeto por los derechos de los demás?

La pregunta anterior solo puede responderse si se introduce el concepto de identidad moral (Blasi 1983, 1984, 1993, 1995). En efecto, parte

importante de la construcción de la identidad es la identidad moral, que es el área de la identidad general construida alrededor de los ideales morales o el sentido ético¹ del individuo. La identidad moral se vincula al aspecto subjetivo de la identidad, es decir, a los esfuerzos que hacemos las personas por mantener continuidad en nuestras experiencias, y a los sentimientos de agrado o desagrado que tenemos por ser quienes somos. El concepto de identidad moral es importante porque sirve de puente para explicar la relación entre el razonamiento moral y la conducta moral, y, de este modo, ayuda a comprender la discrepancia comúnmente encontrada entre lo que las personas piensan o saben, y aquello que hacen. Fue Augusto Blasi (1983) quien luego de estudiar

la relación entre el estadio de juicio moral (en el sentido de Kohlberg)² y el comportamiento de las personas reconoció que el poder de la asociación entre juicio y acción es imperfecto, lo que sugirió que otras variables, además del juicio moral, están asociadas a la conducta moral.³ Es así que tomando como referentes a Loevinger (1976) y a Erikson (1968), Blasi planteó que el enlace entre el juicio moral y la acción podría encontrarse en el grado en el cual la moralidad y las preocupaciones morales se integran a la identidad de la persona. En este sentido, tener identidad moral es tener una teoría explícita de uno mismo como un agente moral comprometido a actuar sobre la base del respeto y la preocupación por los derechos y el bienestar de los otros. Con sus múlti-

¹ Si bien la filosofía distingue entre ética y moral, en este texto seguimos la tradición psicológica que usa estos términos intercambiabilmente.

² La teoría evolutiva de Lawrence Kohlberg propone tres niveles de desarrollo del razonamiento y el juicio moral. Cada nivel está compuesto de dos estadios, lo que hace un total de seis, siendo cada estadio requisito para la construcción del siguiente. En esta teoría, cada estadio de desarrollo presenta una perspectiva social distinta, referida al punto de vista que toma la persona al definir cuestiones sociales y morales. Esto significa que a medida que vamos madurando y que nuestro pensamiento avanza desde un nivel concreto a uno más abstracto o formal, también transformamos nuestra manera de razonar sobre temas sociales y morales. Siguiendo a Piaget, la teoría de Kohlberg asume que los diferentes niveles de desarrollo del juicio moral implican diferencias cualitativas en el modo de pensar de las personas sobre lo correcto e incorrecto o lo justo o injusto de sus experiencias, es decir, diferencias en el desarrollo cognitivo. Los niveles de juicio moral que plantea la teoría de Kohlberg se conocen con el nombre de nivel preconventional, nivel convencional y nivel postconvencional, pues hacen alusión al paso desde un razonamiento centrado en los intereses individuales a uno basado en las normas sociales y leyes, y finalmente, a uno basado en principios éticos universales.

³ Aunque intentar presentar un panorama del tema de la motivación moral —aquello que nos lleva a actuar moralmente— excede los propósitos de este texto, sí resulta pertinente esbozar la principal y quizá sutil diferencia en cuanto a este tema en los modelos de Blasi y Kohlberg. Con riesgo a simplificar, podemos decir que para Kohlberg el razonamiento moral constituye la motivación para la acción. En su teoría, la motivación moral proviene del grado de fidelidad a los principios morales prescriptivos que la persona mantiene. Por eso, el juicio moral para Kohlberg tiene dos momentos: el juicio deontológico (el juicio de que un acto es moralmente obligatorio, lo que usualmente se deriva de un principio ético, y al que Kohlberg consideraba un juicio «de primer orden») y el juicio de responsabilidad (una afirmación de segundo orden que expresa la voluntad de actuar en términos de ese primer juicio deontológico). Como se deja ver en otra sección de este texto, Kohlberg estuvo plenamente consciente de la importancia del juicio de responsabilidad, lo reconoció como parte de la identidad de la persona y resaltó su papel en la acción moral, lo que demuestra que reconoció que las funciones psicológicas (habilidades no morales de control del yo implicadas en el mantenimiento de la voluntad de actuar en función del juicio deontológico) son necesarias para la implementación del juicio moral. Sin embargo, desde el punto de vista kohlbergiano, solo el juicio de que una acción es obligatoria hace que la acción sea moral; los juicios deontológicos son deducciones proposicionales derivadas de un estadio o principio, y aquí puede verse entonces que para Kohlberg el estadio de razonamiento moral en el que la persona se encuentra determinará el principio que estará disponible para el juicio deontológico, con lo cual este proceso cognitivo (el razonamiento) toma primacía respecto a los demás. Blasi, sin dejar de lado la centralidad del razonamiento moral como fuerza motivadora, considera que es necesario tener una teoría psicológica que explique cómo y cuándo el razonamiento moral lleva, en los casos en que lo hace, al deseo de actuar moralmente. Para Blasi, entonces, lo importante es estudiar de manera explícita y directa la naturaleza psicológica de la integridad y la coherencia personal, los procesos y habilidades implicados en la capacidad para conferir a la propia vida significados y para actuar en formas que estén de acuerdo con los propios valores y creencias. Desde su punto de vista, no es posible estudiar la integridad ni su ausencia sin tomar en cuenta seriamente al yo y a los constructos relacionados como la autodefinición, la autoorganización, la autoconciencia y la sensibilidad a la falta de coherencia interna. Como vemos en este texto, partiendo de su interés en el estudio de los procesos psicológicos implicados en la motivación para actuar moralmente, Blasi propone que la motivación para la acción moral proviene del grado en que los principios morales prescriptivos se han integrado en la identidad moral de la persona, de modo que no obrar de acuerdo con ellos no sería solamente una traición a dichos principios, sino una traición al propio sentido de uno mismo. Si bien es explorada por ambos, para Blasi la identidad tiene un significado más extenso y abarcador que para Kohlberg.

ples estudios, Blasi deja claro que para algunas personas las nociones morales penetran la esencia misma de lo que son como seres humanos, mientras que para otras esta esencia —la identidad de la persona— se construye de forma diferente, sin atravesar necesariamente por el dominio de la moral o atravesándolo de manera subjetivamente distinta. Blasi (1993: 103) lo explica del siguiente modo:

Several individuals may see morality as essential to their sense of self, of who they are. For some of them, however, moral ideals and demands happen to be there, a given nature over which they feel little control. In this case, moral ideals exist next to other characteristics, all equally important because they are there. Others instead relate to their moral ideals as being personally chosen over other ideals or demands, sense their fragility, and feel responsible to protect them and thus to protect their sense of self.⁴

El concepto de identidad moral puede entenderse como un puente entre el juicio y la acción, ya que de una identidad moral fuertemente formada se derivará la necesidad psicológica de hacer que el propio comportamiento sea coherente con nuestros principios e ideales. Al desarrollar una identidad moral fuerte, la incoherencia entre lo que pensamos y lo que hacemos ya no es solamente una violación de estándares éticos externos o de principios morales que conocemos, sino una traición a la propia identidad, es decir, al sentido más profundo de lo que se es como ser humano. De este modo, la persona será capaz de experimentar culpa o vergüenza —ambas emociones morales— por haber violado dichos principios e ideales, y por sentir aprecio por realizarlos. En otras palabras, con el desarrollo de la identidad moral aparece una mayor coherencia entre pensamiento y acción, pues existe una fuerte necesidad psicológica de que nuestras acciones sean consistentes con nuestros ideales, de modo que podamos llegar a ser o continuemos siendo cierto

tipo de persona. Como afirma Blasi (1984, 1993), el más alto grado de integración moral se alcanza cuando el entendimiento y las preocupaciones morales de la persona se vuelven parte de su sentido de identidad, pues la motivación para la acción moral proviene del grado en que los principios morales prescriptivos se han integrado en la identidad moral de la persona, de modo que no obrar de acuerdo con ellos no sería solamente una traición a dichos principios, sino una traición a la propia identidad o sentido de uno mismo. El sentido de responsabilidad personal sería el puente entre el juicio moral y la acción, pues las personas necesitan sentirse responsables para actuar (Blasi 1984; Power, Higgins y Kohlberg 1989).

4. Las identidades morales falsas

Moshman (2004) plantea que como cualquier otra teoría, la identidad moral, en tanto teoría sobre lo que uno es, puede ser verdadera o falsa. Así, tendrían una identidad moral verdadera aquellas personas que teorizan sobre sí mismas como profundamente comprometidas con los derechos y el bienestar de los demás, y habrían desarrollado una identidad moral falsa aquellas personas que, si bien teorizan sobre sí mismas como profundamente comprometidas con los derechos y el bienestar de los demás, tienen un comportamiento sustancialmente contradictorio e inconsistente con esta teoría. A estos dos tipos puede agregarse un tercer grupo, el de aquellas personas que muestran ausencia de identidad moral, es decir, aquellas personas con ausencia de compromisos de identidad fuertes o cuyos compromisos más fuertes se dan en otras esferas (políticas o religiosas, por ejemplo) y no involucran la moral.

Como agudamente plantea Moshman (2004), el concepto de identidad moral falsa nos ayuda a entender a las personas que genuinamente se ven a sí mismas como profundamente morales, pero que no muestran ningún compromiso objetivo con esta moral. Si nos ponemos a pensar, la gran

⁴ Muchos individuos pueden ver la moral como esencial para el sentido de sí mismos, para lo que ellos son. Para algunos de ellos, sin embargo, los ideales y las demandas morales simplemente están allí, son parte de su propia naturaleza sobre la que sienten tener poco control. En este caso, los ideales morales existen cerca de otras características, todas igualmente importantes por el hecho de estar allí. Contrariamente, otras personas se relacionan con sus ideales morales considerándolos personalmente escogidos por sobre otros ideales o demandas, sienten su fragilidad, y se sienten responsables de protegerlos y de esta manera proteger su sentido de sí mismos. (Traducción de la autora)

mayoría de violadores de los derechos humanos pueden clasificarse en este grupo, pues usualmente se sienten personas moralmente comprometidas con grandes ideales y con los derechos y el bienestar de los demás, aunque este compromiso no aparece de ningún modo en su comportamiento. Por el contrario, al ser claramente inmoral, su conducta contradice abiertamente la teoría que han construido sobre sí mismos. Por lo tanto, puede decirse que frecuentemente los violadores de los derechos humanos tienen una identidad moral falsa.

Con excepción de los casos en los que existe algún trastorno de la personalidad, en las personas normales la contradicción entre las teorías de la identidad y la acción genera malestar psicológico (Eisenberg 2000; Blasi 1993). Al encontrarnos en contradicción, las personas experimentamos una diversidad de emociones morales. Según sea el caso, podemos experimentar arrepentimiento, o culpa, o quizá vergüenza de uno mismo. Estas emociones —llamadas emociones morales autoconscientes porque para ellas la comprensión y la evaluación de la propia identidad resulta fundamental— son muy importantes para la vida moral, pues ayudan a la gente a distinguir características morales en contextos específicos, motivan el comportamiento moral, frenan el comportamiento inmoral y desempeñan una función comunicativa al revelar nuestros valores y preocupaciones morales a nosotros mismos y a los demás (Blum 1980; Ben-Ze'ev 1997; Blasi 1999).

Cuando existe contradicción entre la teoría de la identidad que la persona ha desarrollado y su comportamiento, el malestar generado por las emociones que se experimentan a partir de esta contradicción hace que la persona construya mecanismos de defensa. Aparecen entonces diversos tipos de distorsiones cognitivas, sesgos de autobeneficio, y mecanismos de desconexión orientados a disminuir dicho malestar psicológico. Usualmente, la persona intenta conservar la teoría de la identidad que ha elaborado sobre sí misma (teoría mediante la cual se percibe como un agente moral), y por lo tanto, los mecanismos de defensa tienden a minimizar la evidencia empírica contradictoria con la teoría o a negar la realidad para intentar así reducir la contradicción entre la teoría de la identidad y el comportamiento. Ya Bandura (1999) ha analizado ampliamente varios de estos mecanismos, los que sirven a las perso-

nas para justificar cognitivamente por qué han cometido actos inmorales. Por ejemplo, mediante el mecanismo de justificación moral, la conducta se hace personal y socialmente aceptable al presentarla como sirviendo a propósitos sociales loables («nuestra meta es librar al país de la plaga terrorista»). Del mismo modo, las conductas pueden tener diferente apariencia según cómo se les nombre, y por eso las personas utilizan diversos eufemismos que minimizan la carga inmoral de su comportamiento («no hubieron violaciones sistemáticas de los derechos humanos, solo algunos excesos»). Bandura ha demostrado que existen muchas maniobras psicológicas por las cuales las personas pueden desconectarse de su conducta inhumana. En términos generales, la desconexión puede ocurrir por medio de la redefinición de conductas dañinas en honorables mediante la justificación moral, la comparación social ventajosa y el lenguaje eufemístico. Puede enfocarse en la agencia y el actor, de modo que los perpetradores logren minimizar su papel en la producción de daño mediante la difusión o el desplazamiento de la responsabilidad. La desconexión puede involucrar también la minimización o tergiversación del daño que sigue de las acciones perjudiciales, y puede incluir el deshumanizar o culpar a las víctimas por el maltrato que reciben.

Adicionalmente a estos mecanismos psicológicos individuales, observamos también que cuando las noticias acerca de violaciones de los derechos humanos llegan a la esfera pública, muchas personas, al no poder defender lo que resulta indefendible, muestran también mecanismos defensivos colectivos, tales como la negación de los hechos o el deseo de no saber, lo que se evidencia en gran desinterés por investigar lo ocurrido. Mediante la negación de la realidad y el desinterés por investigar, las contradicciones entre la identidad moral de estas personas (que se perciben a sí mismos como agentes comprometidos con los derechos y el bienestar de los demás) y su conducta manifiesta —o la conducta de los otros, muchas veces permitida y hasta alentada por ellos—, se minimiza. Aunque en la esfera pública la estrategia de negación resulta complicada de mantener cuando los hechos que intentan negarse son contundentes, la experiencia vivida en el Perú en los últimos veinte años y las reacciones que muchas personas tuvieron frente al *Informe* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), nos indica que esta estrategia se

usa ampliamente.

¿Podemos hacer algo, desde la educación, para que las identidades morales falsas no prosperen? Es decir, ¿puede educarse para la construcción de identidades morales verdaderas y sólidas que sean preventivas de las crueldades y atrocidades de las que hemos sido testigos a lo largo de la historia del Perú y de la humanidad? En la parte final de este artículo intentaremos esbozar alguna respuesta a estas preguntas.

5. La educación y su papel en el desarrollo de identidades morales verdaderas

Como hemos visto en los párrafos anteriores, identidades fuertes que no tienen componentes morales pueden ser la base de comportamientos terribles. Entonces, una educación orientada a crear una cultura de respeto por los derechos fundamentales debería, necesariamente, prestar atención a la construcción de las identidades morales de los estudiantes. En la tarea de lograr una cultura de paz y de construir en cada ser humano un compromiso incondicional con los derechos y el bienestar de los demás, desarrollar las identidades locales y/o culturales de los estudiantes no es suficiente. Es en este sentido que creemos que la escuela debe ayudar a los estudiantes en la construcción de teorías de sí mismos como agentes morales racionales, comprometidos con el bienestar de los demás y respetuosos de sus derechos como seres humanos. Si bien en pedagogía es frecuente hablar de la *educación en valores*, cuya meta sería formar individuos con estas características, personalmente creo que al no hacerse muchas veces distinción alguna entre los valores morales y otros tipos de valores (que se educan consecuentemente como si fueran del mismo tipo), y al ser esta educación usualmente concebida como un modelo de transmisión directa o inculcación, y no de desarrollo (Frisancho 2002, 2004), la educación en valores tradicional falla en formar a los estudiantes como agentes morales racionales auténticos.

Y es que esta tarea no es sencilla. La construcción de identidades morales implica reconocer la agencia de cada individuo y alentar la formación de su sentido de responsabilidad, entendida esta como un proceso que pone al sí mismo en acción.

La educación, entonces, debe entender que el juicio que las personas hacemos sobre lo moralmente correcto es un primer paso, distinto y hasta cierto punto menor que reconocer que uno está moralmente obligado a tomar tal acción. En otras palabras, el juicio deóntico es anterior y distinto al de responsabilidad. Como Kohlberg y Diessner (1991) sugieren, el origen de la responsabilidad está en el apego moral —la formación de relaciones específicas hacia determinadas personas, tales como amigos o familia— que contribuye a una variedad de disposiciones morales tales como la empatía, la culpa, el remordimiento, y el compromiso sólido con principios éticos. Pedagógicamente, estos procesos afectivos resultan esenciales, lo que debería llevar a una revisión crítica del tipo de relaciones que se establecen en la escuela y del clima moral que se vive en ella. Como sabemos, las relaciones al interior de las escuelas son frecuentemente relaciones de dominación basadas en el abuso del poder y en la toma de decisiones autoritarias, lo cual no fomenta el crecimiento moral de los estudiantes y mucho menos permite crear una verdadera comunidad dentro de la escuela.

Al lado de estos procesos afectivos fundamentales, debemos recordar que tal como hemos visto en este texto y como Blasi y Glodis (1995) y Higgins-D'Alessandro y Power (2005) argumentan, la construcción de la identidad moral es una empresa fundamentalmente racional y no un proceso de conformidad a las presiones sociales. Los docentes necesitan saber que el sentir la necesidad imperiosa de establecer consistencia entre acción y pensamiento es un logro tardío del desarrollo, basado en la construcción de un sentido de sí mismo que acepta la responsabilidad por sus acciones y que se define en categorías morales relevantes. El discurso acerca de estas categorías y su revisión crítica constante debería entonces acompañar toda la vida escolar de los estudiantes.

En relación con la identidad moral falsa, sabemos que esta puede mantenerse negando la evidencia que la contradiga. Por lo tanto, la educación debe también ayudar a los estudiantes a estar más alertas para reconocer y superar la tendencia que tenemos las personas a evadir la información que contradice nuestras teorías. Igualmente, desde la escuela puede ayudarse a los estudiantes a desarrollar habilidades para detectar los sesgos cognitivos que pueden llevarlos a justificar lo in-

justificable, a percibir la realidad de manera poco verídica, a negar lo evidente y a culpar a los otros en lugar de reconocer las propias responsabilidades. Los mecanismos de negación y los sesgos cognitivos están en todas partes y son multiformes, pero felizmente las personas podemos ser más conscientes de nuestros mecanismos defensivos, y hasta cierto punto, aprender a controlarlos y a compensarlos. Este proceso de autorreflexión podría también recibir soporte desde la escuela.

Como hemos visto, la identidad moral verdadera opera conjuntamente con la razón y la verdad para proveer motivos para la acción. Para Blasi (1993), la identidad moral implica que la persona ha escogido autónomamente desde su libertad y voluntad una moralidad objetiva; mediante la acción de elegir una moralidad racional y objetiva el sujeto da forma a su identidad moral. Es justamente la comprensión y aceptación de una moralidad objetiva (lo moralmente correcto) lo que adquiere fuerza motivadora debido a su integración en la identidad de la persona. La escuela es, por supuesto, un lugar privilegiado en el que el debate y la argumentación acerca de lo moralmente correcto e incorrecto deberían tener lugar a fin de proveer a los estudiantes de múltiples y significativas experiencias de discernimiento que los ayuden no solamente a elaborar juicios morales, sino a integrarlos en lo que ellos desean ser como seres humanos. Esto no es algo que necesariamente requiera de un curso adicional o de sesiones de trabajo diseñadas especialmente, sino más bien de un tipo distinto de relación entre docentes y estudiantes, y de un constante ejercicio de reflexión que aproveche las preocupaciones e intereses de los estudiantes y las experiencias del día a día. Todos los maestros, especialmente aquellos que tienen mayor contacto con los estudiantes, como los tutores de aula, están llamados a llevar a cabo este proceso de reflexión.

Para finalizar, es preocupante tener que reconocer que los resultados de un primer estudio que exploró la construcción de la identidad moral en un grupo de docentes de la ciudad de Lima (Frisancho 2006) muestran que los docentes se describen a sí mismos principalmente con categorías no morales, usando sobre todo características relativas a sentimientos de afecto y gusto por tener la compañía de otros («soy sociable, me gusta estar con gente»), o utilizando solamente rasgos tales como el tipo de personalidad («soy introvertido»), características físicas («soy alto,

soy delgada»), o gustos (por ejemplo, la comida favorita). Mediante una entrevista especialmente diseñada, este estudio permitió identificar profesores en cinco diferentes grupos de descripción de la identidad, a los que llamamos grupo principio moral, grupo prosocial, grupo social, grupo rasgo personal y grupo espiritual. La primera categoría (principio moral), que representa una descripción del sí mismo en relación con el dominio moral, e incluye un grado de deber o prescriptividad (por ejemplo, el sí mismo siente el deber de hacer el bien, o una responsabilidad por tratar bien a los otros: «Mi obligación como ser humano es reconocer la dignidad del otro y no dañarlo»), se encontró solo en el 3,4% de la muestra. La segunda categoría (prosocial) se encontró también en el 3,4% de la muestra. Esta categoría carece de la prescriptividad de la anterior; el comportamiento ético es percibido como voluntario u opcional, y no como obligatorio («me gusta ayudar a los demás si puedo»). Con excepción de la categoría espiritual, que describe al sí mismo en términos religiosos (y que se encontró solo en el 1,7% de la muestra), el grueso de docentes (76,2%) se ubicó en las categorías social (que describe al sí mismo en términos de sociabilidad o disfrute de la compañía de otros, capacidad para tomar perspectiva o entender las emociones de los otros), y rasgo personal (que describe al sí mismo en función de habilidades personales o rasgos de la persona, tales como la apariencia física, inteligencia, características de personalidad, o gustos y preferencias).

A partir de estas descripciones resulta evidente la ausencia en estos docentes de un sentido de identidad que haya incorporado categorías morales. Desafortunadamente, esta ausencia los afectará en lo personal y también en su papel como maestros, ya que como hemos visto, resulta esencial en la misión de cualquier profesor explorar asuntos de moralidad con los estudiantes y ayudarlos a construir identidades que, de alguna forma, estén conectadas con la moral. Si los propios docentes no han desarrollado su identidad moral, esta tarea quizá no pueda lograrse. Además de cursos sobre teorías pedagógicas y didácticas, la formación de profesores debería también incluir muchas oportunidades para el análisis crítico de la propia práctica pedagógica, la reflexión y el debate acerca de las situaciones de conflicto por las que los docentes atraviesan, y un proceso continuo de discernimiento sobre el

sentido de sí mismos que los lleve a construirse como agentes morales racionales. Si queremos educar en y para los derechos humanos, una revisión profunda de la formación docente se convierte en una importante tarea pendiente.

Bibliografía

- BANDURA, A.
1999 «Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities». *Personality and Social Psychology Review*, vol. 3, n.º 3, pp. 193-209.
- BEN-ZE'V, A.
1997 «Emotions and Morality». *The Journal of Value Inquiry*, vol. 31, pp. 195-212.
- BLASI, G.
1983 «Moral Cognition and Moral Action: a Theoretical Perspective». *Developmental Review*, vol. 3, pp. 178-210.
1984 «Moral Identity: Its Role in Moral Functioning». En W. Kurtines y J. Gewirtz (eds.). *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. Nueva York: John Wiley & sons, pp. 128-139.
1993 «The Development of Identity. Some Implications of Moral Functioning». En G. G. Noam y T. E. Wren (eds.). *The Moral Self*. Cambridge: The MIT Press, pp. 99-122.
1999 «Emotions and Moral Motivation». *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 29, pp. 1-19.
- BLASI, A. y GLODIS, K.
1995 «The Development of Identity. A Critical Analysis from the Perspective of the Self as Subject». *Developmental Review*, vol. 15, pp. 404-433.
- BLUM, L.
1980 *Friendship, Altruism and Morality*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BRUNER, J.
1996 *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- EISENBERG, N.
2000 «Emotion, Regulation and Moral Development». *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 665-697.
- ERIKSON, E.
1968 *Identity, Youth and Crisis*. Nueva York: Norton & Company.
- FRISANCHO, S.
2002 *Investigación diagnóstica: experiencias, conocimientos, creencias, actitudes y habilidades para la educación en valores en maestros de escuela primaria del Perú*. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación.
2004 *Entre el sí mismo y los otros: carácter y comunidad en la pedagogía ignaciana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
2006 *Individualism, Communitarianism, and the Question of a Communal Morality in High School Teachers*. Disertación doctoral no publicada.
- HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. y POWER, F. C.
2005 «Character, Responsibility, and the Moral Self». En Daniel K. Lapsley y F. Clark Power (eds.). *Character Psychology and Character Education*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- KOHLBERG, L. y DIESSNER, R.
1991 «A Cognitive Developmental Approach to Moral Attachment». En J. L. Gewirtz y W. M. Kurtines. *Intersections with Attachment*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- LOEVINGER, J.
1976 *Ego Development. Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MAALOUF, A.
2001 *In the Name of Identity: Violence and the Need to Belong*. Nueva York: Arcade.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
2005 *Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación*. En Ministerio de Educación del Perú. Consulta hecha el 13/09/06. <<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>>.
- MISGELD, D. y MAGENDZO, A.
1997 «Human Rights Education, Moral Education and Modernisation: the General Relevance of Some Latin American Experiences: a Conversation». *Journal of Moral Education*, vol. 26, n.º 2, pp. 151-168.
- MOSHMAN, D.
2004 «False Moral Identity: Self-Serving Denial in the Maintenance of Moral Self-Conceptions». En D. Lapsley y D. Narvaez (eds.). *Moral Development, Self, and Identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 83-109.

POWER, C.; HIGGINS, A, y KOHLBERG, L.

1989 *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Nueva York: Columbia University Press.

RAEFF, C.

1997 «Individuals in Relationships: Cultural Values, Children's Social Interactions, and the Development of an American Individualistic Self». *Developmental Review*, vol. 17, pp. 205-238.

SIME, L. y TINCOPA, L.

2005 «Estado de arte sobre ética, ciudadanía y paz en la educación en cinco países de América Latina». En Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. <<http://www.foro-latino.org/>>.

TAYLOR, C.

1989 *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.

WALSH, W.A. y BANAJI, M.

1997 «The Collective Self». En J. G. Snodgrass y R. L. Thompson (eds.). *The Self Across Psychology. Self-Recognition, Self-Awareness and the Self Concept*. Nueva York: The New York Academy of Sciences, pp. 193-214.

La conciencia moral: núcleo en la relación entre educación y democracia

GISÈLE VELARDE*

1. Introducción

Establecer una relación entre educación y democracia supone la existencia de un condicionamiento entre ambas realidades, sea este mutuo o unilateral. En este caso, el condicionamiento es mutuo, pues la democracia supone no solo educación sino una educación de un tipo específico, porque la educación que se recibe hace la realidad de determinada manera —sea esta democrática o no—. Dicho de otra manera, si nuestro sistema educativo es autoritario y fundamentalmente memorístico, no podemos construir nuestra realidad como una realidad democrática. Para la democracia es necesaria una educación ligada a determinados valores que construyan y fomenten esa forma de entender y vivir en el mundo. Dado que la realidad es producto de la acción humana, ella es posible construirse y, en esa medida, es susceptible de múltiples reconstrucciones pues, siguiendo a la filósofa alemana Hannah Arendt (1993), concebimos que desde nuestro nacimiento estamos posibilitados para comenzar siempre de nuevo y precisamente por medio de la acción.

Así, nuestra pregunta-guía debe ser: ¿qué tipo de educación debemos tener los peruanos para crear democracia y cómo podemos fomen-

tarla? A continuación expondremos diversas ideas desde la filosofía, concretamente desde la ética y la filosofía política, a manera de pautas o ejes que nos permitan acceder a la relación entre educación y democracia a partir de perspectivas distintas a las usuales, si no nuevas. Esto conllevará a especificar qué tipo de valores o ideales debe desarrollar la educación para que pueda convertirnos en ciudadanos democráticos y qué caminos podemos emprender para ello. El núcleo en nuestro tratamiento va a ser la conciencia moral en tanto concebimos que su desarrollo autónomo es indispensable para que podamos educar en democracia, y esta es una de las principales razones por las que dicha autonomía moral debe ser abordada desde la escuela y desarrollada como parte de nuestro sistema educativo en sus distintos niveles.

2. La ciudadanía: eje central de la democracia

La democracia es el gobierno de los ciudadanos, y la ciudadanía consiste en el ejercicio conjunto de deberes y derechos por parte de las personas que conforman una nación, pues según estos

* Filósofa. Especialista en ética y filosofía política. Es profesora de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

—deberes y derechos— se establece una igualdad entre las personas que normalmente se expresa en igualdad ante la ley.

La ciudadanía es, entonces, el marco común (al menos mínimo) de prácticas o acciones que es deseable que sean compartidas por los que viven en un mismo país y donde dichas prácticas conllevan siempre determinados valores que posibilitan su realización. Así, la ciudadanía alude al horizonte de prácticas comunes que los distintos individuos que viven en un mismo país realizan como parte de su función social, es decir, en su calidad de ciudadanos. Y es también en la medida en que realizan tales prácticas que los individuos desarrollan un sentido ético y una identidad nacional.

Desde otro punto de acceso, podríamos decir que la democracia tiene dos características fundamentales que son la autonomía y la responsabilidad. Esta sería otra forma de referirnos al *status* ciudadano, expresando los derechos desde el concepto de autonomía —libertades aceptables— y los deberes desde el concepto de responsabilidad —regulaciones de la libertad—. De esta manera, decir que ciudadano es aquel que es autónomo y responsable es lo mismo que definir al ciudadano como el poseedor de derechos y deberes. Asimismo, definir la democracia como el gobierno de los ciudadanos alude también a entenderla como el gobierno de individuos que han alcanzado una autonomía racional y se han hecho, consecuentemente, responsables de sus actos.

Desde nuestro nacimiento todos somos siempre individuos, es decir, somos personas individuales que a lo largo de nuestras vidas vamos definiéndonos, y esto es posible en dos sentidos fundamentales. Una de esas definiciones queda siempre en el ámbito de lo individual y es la llamada identidad individual, la cual vamos construyendo a partir de nuestras elecciones y está fundamentalmente relacionada con el aspecto de

las vivencias más privadas, íntimas, personales y familiares de cada individuo; con sus proyectos de vida y afectos en tanto ser individual que es.¹

No obstante, los individuos también entramos en relación con otras personas y conformamos en esa medida el espacio social y/o público.² Ese ponernos en relación con otros (cuando compro en el supermercado, cuando enseño en la escuela, cuando soy un trabajador en una determinada institución, cuando pago mis impuestos, entre nuestras múltiples interacciones sociales) también se da de todos modos, pero las formas en que puede realizarse son distintas: paradigmáticamente, puede ser de manera asimétrica, prepotente y hasta violenta; pero puede también ocurrir con simetría, reconocimiento y armonía. Cuando hablamos de ciudadanía estamos refiriéndonos a este segundo modo de relacionarnos con los demás.

Sin embargo, esta forma de relacionarnos entre nosotros de manera simétrica y sin violencia requiere de un acuerdo sobre ciertos códigos o prácticas comunes. Estas prácticas comunes tienen que ser construidas por los propios individuos en la medida en que asumen su situación de convivencia —su socialidad o identidad social— y deciden ponerse de acuerdo —hacer consensos o pactos sociales— sobre ciertos principios o prácticas compartidas que permitan que esa convivencia sea digna y viable para todos los que comparten un espacio. Los consensos o pactos sociales apuntan hacia la realización de un bien común que los individuos tenemos que establecer y que comienza precisando qué derechos y deberes serán fundamentales de ser respetados, dando así origen a una legalidad determinada. Es en esta medida, entonces, que decimos que la ciudadanía alude a la identidad social del individuo y que ella es un *status a posteriori* en tanto tiene que construirse. Lo dicho nos permite percibir que desde nuestro nacimiento somos siempre individuos, pero no inmediatamente ciudadanos:

¹ Sobre la construcción de la identidad individual en las sociedades modernas, cf. Taylor (1991) y para un desarrollo profundo del yo cf. también Taylor (1996). Asimismo, para la diferenciación entre una identidad adscriptiva o premoderna y una elegida o moderna, con sus respectivas formas de reconocimiento, cf. Walzer (1997), en especial, el capítulo xi: «El reconocimiento».

² A lo largo de la tradición han habido distintas concepciones del espacio social y público, unas veces asociándolos y otras distinguiéndolos. Como paradigma moderno diferenciador solemos usar la distinción que establece una diferencia tripartita: el espacio privado, el espacio social y el espacio público. No obstante, el debate no está cerrado. Cf. Arendt (1993), capítulo ii: «La esfera pública y la privada». También cf. Habermas (1994) y buena parte de sus obras posteriores.

la ciudadanía es un *status* al que se accede, y es necesario para la supresión de la violencia y regulación de la arbitrariedad entre los seres humanos con miras a la realización de una convivencia social armoniosa.

Si los derechos y deberes se hacen necesarios para la convivencia social es debido a que, ante las distintas realidades que conforman nuestra vida, tenemos —o pretendemos tener— dos posiciones extremas en relación con nuestra individualidad entendida como egoísmo natural: la libertad total o la supresión total de la libertad. No obstante, es evidente que ambas conllevan violencia, si no al menos arbitrariedad, características antagónicas a toda democracia real. De ahí que la vida en sociedad implique el establecimiento de posibilidades intermedias —un equilibrio ante nuestras pretensiones individuales inmediatas— que busquen mantener libertades fundamentales —derechos— y que a su vez consideren estas libertades extensibles para todos. Se sigue entonces que para mantener esas libertades fundamentales tenemos que ponerle un límite a nuestro deseo de libertad ilimitada y dar lugar a los deberes. Deberes y derechos no son otra cosa que dos caras de una misma realidad.³

La relevancia de la democracia como forma de vida y sistema de gobierno radica en que no solo permite estas «posibilidades equilibradas» o regulaciones a la libertad humana; sino que, sobre todo, requiere que ellas sean voluntarias y consensualmente elegibles con el fin de contar con una mayor dotación de oportunidades para los individuos y de una convivencia más justa.

De esta manera, los derechos y deberes constituyen las posturas valorativas fundamentales que una sociedad democrática acuerda res-

petar y fomentar por medio de sus distintas prácticas sociales con el objetivo de lograr concreción, mantenimiento y desarrollo de la democracia. No obstante, y por lo dicho hasta aquí, se hace evidente que en nuestro país no tenemos una real ciudadanía: las razones de esta situación son diversas y se remiten a largo tiempo atrás, y podríamos llegar hasta la época de la Colonia. Sin embargo, queremos detenernos en ciertas actitudes o excusas que evitan que podamos abordar la construcción de una ciudadanía y el desarrollo de los derechos humanos en general, y que es importante mencionar en tanto es necesario evaluarlos. Llegados a este punto, nuestra pregunta-guía podría plantearse ahora de la siguiente manera: ¿cómo construir —desde la educación y para la democracia— la ciudadanía o el marco de valores básicos que respalden nuestras acciones? Pero detengámonos primero en algunas de estas actitudes mencionadas:

- a. Aceptación y resignación ante nuestra herencia colonial que ha enraizado diversas formas de asimetría social y desarrollado otras versiones nuevas: autoritarismo, servilismo, clientelismo y amiguismo, entre las principales.
- b. La exaltación positiva (derechos de las minorías, exaltación de la diferencia, necesidad intercultural) y negativa (racismo y discriminación, identidades personales descentradas, ausencia de identidad nacional y de identificación simbólica compartida, grandes desigualdades económicas, educativas y culturales, etcétera) de nuestra diversidad étnica, racial, valorativa, económica y cultural.⁴

³ Seguimos aquí a los contractualistas políticos modernos —fundamentalmente a Thomas Hobbes— quienes conciben el pacto como el primer consenso fundamental que fundamenta el Estado en su forma moderna (el Estado-nación) y de donde brota la legalidad, la cual comienza por ser un establecimiento de derechos y deberes. Cabe señalar que, dentro de estas concepciones iniciales, la ética se hallará subsumida en la legalidad o reducida a ella en la mayor parte de los casos; la clara separación entre legalidad y moralidad es debida a Immanuel Kant. Hacemos alusión a este punto en la página 55 de este documento. Cf. Hobbes (1984) y Kant (1946), capítulo 2. Cf. también Kant (1994). Asimismo, para un mayor acercamiento a los orígenes del pensamiento político moderno y al establecimiento de la libertad como rasgo esencial del individuo y prioritario sobre la comunidad, cf. Stuart Mill (1984). Otra obra importante sobre el contractualismo moderno es la de Locke (2002).

⁴ Este punto puede suscitar controversia así como confusión. Lo primero es parte del debate liberal-comunitarista en su expresión actual. No obstante, lo segundo debe quedar desestimado. De ahí que es importante precisar que estamos siguiendo una concepción moderna y liberal en el tratamiento de la ciudadanía y de la democracia, lo cual se percibe en tanto aludimos a la posibilidad de *construir* la identidad ciudadana y demos un lugar prioritario a la libertad individual, respectivamente, y como rasgo también de la perspectiva moderna. Este marco común de prácticas que hemos propuesto para la convivencia social, que expresa la vida del ciudadano y la legalidad conformada a partir de la sociedad, no excluye

- c. Desconocimiento y autocomplacencia respecto de la ausencia de una formación moral en los ámbitos individual y nacional. Desconocimiento total respecto del sentido y necesidad de la ética para el individuo y la sociedad; valores heredados mayoritariamente por tradición (cristiana) de manera fundamentalmente acrítica y hoy en día cada vez menos interpellantes; diversos valores locales propios; valores locales fusionados de distintas maneras con la herencia cristiana; valores fragmentados propios del estrato socioeconómico y cultural de la persona; y ausencia de formación moral y cívica en la familia y en la escuela.
- d. Inmoralidad y corrupción hoy en día generalizadas —pero siempre existentes potencialmente en la conciencia y en gran parte de nuestro pasado nacional— debido a la ausencia de una formación moral por una legalidad construida a espaldas de la sociedad, por actitudes injustificadas o no transparentes por parte de la autoridad y aceptadas como tales por parte del subordinado. La corrupción hoy en día aparece como un sistema de reconocimiento e inserción social, y la actitud moral es sinónimo de marginalidad y motiva la exclusión.
- e. La pobreza hace difícil la ética, la ciudadanía y la democracia en tanto hace más complejas las relaciones y no abre oportunidades; y remite a la población pobre a una condición de exclusión, condición ante la cual los pobres no son originariamente responsables y muchas veces tampoco a lo largo de sus vidas, dado que no pueden acceder a las condiciones mínimas para su supresión. Es un paradigma clásico el que establece que la necesidad se opone a la libertad, pero ello solo puede servirnos para explicar la situación actual en buena parte, mas no para justificarla. Democracia, ciudadanía y ética presuponen reflexión y deliberación, y el requisito para estas es la libertad que se halla inscrita en estas tres categorías y les da sentido. No obstante, la necesidad en la que la mayor parte de los peruanos vive o sobrevive no libera ni excluye a la minoría de pe-

la diferencia, sino que más bien parte de la constatación de esta como una realidad esencial a la vida humana (nuestra naturaleza de *individuos*) pero considera que la vida en sociedad debe pasar por alto ciertas diferencias en el ámbito *social* para poder establecer la ciudadanía y la armonía social. Sin embargo, estas diferencias se mantienen como tales en el ámbito privado de la vida.

Es importante tener en cuenta estas precisiones dado que el debate ético-político actual se halla en otro nivel, donde se busca que se desarrolle una «política de la diferencia» frente a la «política del universalismo» ya *consolidada*. Sintetizando, diríamos que la primera busca revalorizar o rescatar distintas culturas al interior de una misma comunidad, en contraste con la segunda, donde la relación está centrada básicamente en la relación entre el individuo y la comunidad, o entre la regulación de las libertades individuales con miras a la convivencia social. Evidentemente, nosotros podemos servirnos de ambas políticas, pero es fundamental afirmar que la llamada «política de la diferencia» *presupone* el desarrollo de la llamada «política universalista» que es la que ha instaurado la igualdad de derechos y deberes y la igualdad de dignidad, igualdades que aún no han sido establecidas en nuestro país y que debemos comenzar por establecer.

Asimismo, este debate actual *presupone* la conciencia (moral) autónoma en las sociedades y, en esa medida, es un debate moderno-postmoderno; nuestro país no ha accedido aún a la modernidad y tiene más bien que dejar los rasgos premodernos que todavía configuran la mayor parte de nuestras relaciones como una condición previa para poder revalorizar las desigualdades —producto de nuestras diferencias originarias— en una «política de la diferencia» que no pretenda considerar privilegios y arbitrariedades como formas de diferencia, sino más bien darle derechos a las minorías, sean estas étnicas, raciales, homosexuales, entre otras. Cf. al respecto Taylor (2002).

Sobre este tema sugerimos la lectura del texto de Habermas (2001). En ese texto, Habermas aborda y contrapone los modelos de ciudadanía liberal y republicano (centrado este prioritariamente en las ideas de un bien común propio a la comunidad o en valores comunitarios compartidos) y muestra en qué medida el republicanismo no es viable en las circunstancias políticas actuales y que la libertad debe estar primero enraizada en los ciudadanos (aun cuando *su* modelo propuesto es otro: el modelo de política deliberativa). Por otro lado, nosotros podemos agregar que no es tan fácil reconocer valores comunitarios o lo que la comunidad es, sobre todo, en sociedades tan diversas como la nuestra. En el caso del Perú, ¿cuáles serían los valores comunitarios? Probablemente serían múltiples. No creo que esto sea fácil de establecer en la práctica aun cuando existan dichos valores; sobre todo, en una sociedad tan marcada por la migración y el antagonismo, aun en el interior del país y, más precisamente, donde desde los años ochenta ha aparecido el fenómeno de la informalidad como rasgo central de nuestra cultura urbana con la categoría correspondiente del «ahorado», cuya «ley» es precisamente que no existe ninguna ley. Por otro lado, el bien común se puede construir por medio del pacto y definitivamente así se ha hecho muchas veces, y ello ha funcionado bien en donde las constituciones son la *real* expresión de los acuerdos fundamentales de una sociedad.

ruanos que sí pueden acceder a formas de libertad (conocimientos, dinero, oportunidades, disfrute, trabajo digno, etcétera) de su responsabilidad en la construcción de la ciudadanía (participación social, pago de tributos para fortalecer la inversión social, las políticas sociales y la distribución de la riqueza, supervisión de las políticas estatales, negociación de derechos y deberes con el Estado, construcción de una economía social de mercado, fomento de redes de solidaridad, etcétera) y el fomento de la democracia. Dos principios ético-sociales pueden resultar esclarecedores en este sentido: 1) a mayor libertad, más responsabilidad y 2) la responsabilidad social no puede suplantarse a la responsabilidad individual. Primero viene el desarrollo de una responsabilidad individual —como parte del desarrollo de un sujeto autónomo— y luego el de una responsabilidad social —como una extensión y complemento de la primera—.⁵

3. ¿Qué tipo de país queremos ser? ¿Qué valores queremos difundir?

Los valores aluden a los ideales que un individuo, grupo social o nación reconocen como metas o aspiraciones de su acción con el objetivo de lograr una vida feliz, justa y buena. Podríamos decir concretamente que los valores son conceptos-guía de la acción hacia un *telos*, donde la vida aparece dotada de (mayor) sentido tanto para el individuo como para la comunidad. Estos valores son fomentados por diversos medios que logran regular o encaminar la conducta humana hacia su realización. La legalidad en su expresión amplia suele ser el medio más conocido. No obstante, no todos los medios son igualmente propicios para conducir a la democracia: un medio acrítico y/o la mera sanción no podrán producir una realidad democrática, pues aun si los valores infundidos son adecuados para la convivencia social, los sujetos no podrán desarrollar la autonomía y

responsabilidades necesarias para construir su realidad como democrática.

Primero, entonces, se trata de establecer un ideal de realidad que construir, lo cual supone la pregunta ¿quiénes queremos ser como país? Luego tenemos que buscar qué valores fomentar y desarrollar oficialmente para lograr ser el ciudadano de ese país que queremos para nosotros y del cual queremos sentirnos parte. La preferencia por una realidad democrática se justifica por haberse evidenciado, tanto histórica como conceptualmente, como la forma de convivencia social más justa posible entre las existentes, tomando en cuenta las distintas realizaciones y aspiraciones humanas.

Si nuestro país aspira a construirse como un país democrático, debemos comenzar por fomentar ciertos valores que propicien esa realidad. Estos valores presuponen la previa aceptación de un consenso básico ya presupuesto, donde el valor de la vida resulta incuestionable por todos los que forman un grupo social (el «no matarás» ha sido ya interiorizado y asumido como un principio ineludible⁶) y se centran en el desarrollo de ideales como la transparencia y la verdad; el diálogo y la posibilidad del consenso a pesar de la diferencia; la existencia del *otro*, o aceptación e inclusión del distinto a mí como a un igual; la argumentación de las ideas; la justificación ante nuestras decisiones y acciones; el respeto a los derechos establecidos por parte de uno mismo y hacia el resto; el cumplimiento de deberes ciudadanos en todos por igual; el respeto a la propiedad privada; la responsabilidad ante nuestras palabras y actos, acuerdos sobre el mercado y su regulación social y estatal; la necesidad del bien común y su relación con el bien individual, entre los principales. Todos estos valores son los fundamentales de la democracia.

¿Cómo fomentar estos valores democráticos en un país que se caracteriza precisamente por lo contrario? Privilegios infundados y secretismo en las acciones; incapacidad de diálogo y de escucha; relaciones marcadas por la mentira; racismo y exclusión constantes de todos los diferentes a mí o de aquellos a los que no quiero sentirme

⁵ Para la relación existente entre libertad y responsabilidad, cf. Sen (2000).

⁶ Consideramos que en este punto el psicoanálisis ha tenido las lecturas más acertadas. Cf. el esclarecedor texto de Freud (2001).

igual; actitudes prepotentes y abusivas donde el agente se siente portador absoluto de derechos autoatribuidos (es decir, privilegios injustificados) y sumisión de otros ante deberes supuestamente naturales o indiscutibles; incapacidad de argumentar ideas; decisiones arbitrarias por parte de la autoridad; negación total de reconocimiento hacia el otro y ausencia total de responsabilidad ante nuestros actos.

4. La necesidad de un consenso básico y del fomento de la vida como un valor

En nuestro país, el consenso básico no aparece como un supuesto en la mayoría de peruanos; la mayor prueba de ello es que la vida *per se* no tiene realmente valor en el Perú.⁷ El «no matarás» que sostiene el consenso básico en tanto permite el desarrollo de los valores y el origen de la cultura, deberá hoy buscar ser interiorizado en todos los peruanos por medio de dos mecanismos fundamentales y paralelos: 1) la sanción de la ley ante actos delictivos contra la vida humana y 2) el establecimiento de una educación cívica a escala nacional, donde el eje central será desarrollar la conciencia de la existencia del otro como un igual. La educación cívica es un punto fundamental en toda sociedad que pretenda compartir prácticas y códigos valorativos, pues es una de las formas fundamentales —y muchas veces la primera— en que los individuos comienzan a entender desde la escuela la importancia de tener valores compartidos, desarrollan un sentido de pertenencia y amor a su país, y se reconocen como potenciales creadores de valores y constructores de su realidad. Es necesario reformular

el currículo actual de las escuelas y crear materiales de enseñanza que sean concebidos no únicamente a partir del trabajo de pedagogos, sino del trabajo conjunto y la capacidad de propuesta de científicos sociales, filósofos, psicoanalistas y economistas.

La ausencia de valor que tiene la vida en nuestro país se halla también vinculada a las grandes carencias económicas que caracterizan a la mayor parte de nuestra población. El dinero es central para la autoestima, pues nos permite cumplir funciones sociales (ser padre, madre, trabajador, jefe, empresario, vecino, empleado, profesional, contribuyente, etcétera) y construir también la ciudadanía por medio del cumplimiento de dichas funciones. No obstante, la autoestima también puede ser desarrollada por medio de la inversión en el conocimiento. El conocimiento, al igual que el dinero, abre posibilidades de realización humana y de ascenso social, dotándonos de valor ante nosotros mismos (autoestima) así como frente a los demás (reconocimiento); igualmente, conocimiento y dinero colaboran ambos con la movilidad social.⁸

La tenencia está vinculada no solo a la construcción de una identidad individual, sino también democrática en la medida en que los bienes —y su adecuada (re)distribución— nos permiten pertenecer a una realidad y ser ciudadanos de esa realidad; los bienes nos posibilitan ser poseedores de derechos y deberes. La relación tener-ser-pertenecer constituye también la realidad democrática y el mercado ejerce aquí un papel central. Es una necesidad apremiante que la economía en nuestro país pueda lograr llevar a la mayor parte de la población a un *status* de tenencia mínimamente digno. La pertenencia es un rasgo fundamental de la ciudadanía y la ausencia de pertenencia conlleva formas de autodestrucción

⁷ Algunos ven un retroceso en términos de civilización en nuestro país y esto es cierto desde nuestro modo de ver. Años atrás, las formas aún existían y se respetaban en nuestra sociedad. No obstante, ellas eran mayormente recibidas por tradición y/o dictadas por la reducida ciudadanía premoderna que existía, donde dicho *status* estaba relacionado con una minoría de la población (básicamente adulta, masculina, alfabeta, propietaria de bienes y contribuyente) que en gran parte gozaba de él por su situación privilegiada de nacimiento y no en virtud de logros objetivos conseguidos mediante el trabajo, como fue el rasgo de las sociedades premodernas. Hoy en día, esta situación no se entiende más como algo que caracterice a los seres humanos «por naturaleza» y de ahí para siempre en adelante. Pero el abandono de esta desigualdad originaria debió haber venido acompañada de propuestas nacionales éticas, educativas y cívicas *integradoras*, lo cual no se ha hecho hasta el día de hoy en nuestro país. La informalidad que nos caracteriza es también fruto de esta carencia, donde es clara la falta de voluntad y preparación políticas así como la ausencia de una *intelligentsia* y de un liderazgo social en nuestro país.

⁸ Para la relación entre dinero, autoestima y reconocimiento, cf. Walzer (1997). Cf. también Nozick (1988).

tanto individuales como sociales. En una realidad como la nuestra, donde la tenencia es escasa, desigual y mal organizada, y donde la pertenencia es un sentimiento, si no escaso, sí conflictivo en los individuos, es improbable que la vida sea valorada.

5. La necesidad de desarrollar una conciencia moral

El fomento de valores democráticos supone el desarrollo, idealmente previo si no paralelo, de una conciencia moral; de lo contrario, no es posible forjar una capacidad de pensar autónomamente a la vez que responsablemente. La sola inversión en el conocimiento puede desarrollar autonomía intelectual y, en ese sentido, colaborar indirectamente con la democracia pero no desarrollarla, ya que esta es fundamentalmente una vivencia, una práctica de convivencia que, si bien tiene un sustento conceptual, no puede, por su propia naturaleza, realizarse en ese nivel. De ahí que la democracia esté íntimamente vinculada al desarrollo de una conciencia moral, en tanto esta es un requisito para la vida digna y moral de una comunidad que la democracia por excelencia aspira realizar. La formación de una conciencia moral conlleva ya la autonomía y la responsabilidad que definen y constituyen la propia naturaleza de la democracia.

La conciencia moral alude a la manifestación de tres realidades fundamentales: 1) conciencia de la necesidad del bien (para una vida con sentido), 2) conciencia de la necesidad de delimitar el bien del mal (para la convivencia individual y colectiva) y 3) conocimiento sobre las implicancias de nuestros actos. En general, tiene conciencia moral quien tiene cuestionamientos de carácter ético sobre sus acciones y (posibles) elecciones, más allá de cuál sea la postura de la «autoridad» al respecto y de si esta postura existe o no realmente.

Las primeras formas de conciencia moral han establecido el valor fundamental de la libertad, tanto individual como colectiva, y han procedido al establecimiento de los derechos y deberes ciudadanos como las primeras expresiones de una legalidad social, la cual luego ha sido ampliada en las diversas leyes que constituyen la normatividad de un grupo determinado. En estas formas sociales fundamentales, la moralidad

ha sido básicamente subsumida en la legalidad en tanto que se ha identificado con ella, al menos social y públicamente. La legalidad aparece entonces como la primera expresión de una vida moral en sociedad.

Formas más avanzadas de conciencia moral surgen con la separación de lo legal y lo moral, separación que es posible cuando el individuo se ha hecho realmente un sujeto moral y no requiere ni de la supervisión ni de la sanción de la ley para regular su acción hacia el bien y dotarla de un sentido ético —más allá de si la autoridad interviene o no frente a su actuar—. La separación entre legalidad y moralidad implica que el sujeto es ya capaz de autorregularse éticamente; expresa al individuo como un sujeto moral autónomo en su más elevado nivel.

En nuestro país, no tenemos una conciencia moral colectiva y es muy escasa la conciencia moral individual, aun cuando hay esbozos de ella en ciertas personas e instituciones. Esta carencia es resultado, fundamentalmente, de nuestra incapacidad y falta de voluntad históricas para construir un país donde exista *el otro*; de la ausencia de una preocupación y formación morales; de la falta de implementación de mecanismos de meritocracia y de las oportunidades para acceder a ella; de una educación fundamentalmente memorística y acrítica además de precaria (aun en sectores medios-altos); de la pobreza económica y falta de autoestima en la gran mayoría de peruanos; así como de la no separación entre razón y fe; y de la constante incidencia de ciertos sectores de la Iglesia en el gobierno y en la educación. Sin conciencia moral no hay posibilidad de hacernos realmente responsables de nosotros mismos ni de nuestros actos hacia los demás.

6. Relación entre ciertos sectores de la Iglesia y la ausencia de ciudadanía

La Iglesia católica está profundamente asociada en nuestro país a la ética debido a que el cristianismo es el paradigma de la mayor parte de la población, así como por la falta de un real conocimiento del significado de la ética y de sus posibilidades de fundamentación y realización.

Ciertos sectores de la Iglesia sustituyen el desarrollo de una conciencia moral por medio de

mecanismos que delegan la responsabilidad individual en otro, sea este Dios, el sacerdote u otra autoridad. Mecanismos como la culpa, el arrepentimiento y el perdón, acriticamente entendidos, evitan que surja la responsabilidad real en el ser humano, manteniéndole en una minoría de edad o en un estado de sumisión y; en consecuencia, le impiden ser un agente de cambio comprometido en la construcción de su realidad. La forma en que los valores cristianos se imparten en nuestra sociedad es a menudo vertical y acrítica, y aparece a menudo fusionada con un fuerte vínculo afectivo entre autoridad (sacerdote) y subalterno (fiel), imposibilitando así que la conciencia se haga autónoma; pues se desplazan tanto la toma de decisiones fundamentales como el recibimiento de sanciones a un tercero que se instituye como autoridad moral.

La doctrina cristiana bien entendida no es ajena al desarrollo de una conciencia moral, y colabora más bien con la creación de un sujeto moral autónomo por medio del análisis y la evaluación cualitativa de nuestras acciones, sin que esta repose solo, ni fundamentalmente, en la autoridad. Este es el discurso y práctica que los sectores más formados y morales dentro de la Iglesia sostienen y, por cierto, es el que corresponde a la teología cristiana y a las prédicas de Jesucristo.

7. El desarrollo de una conciencia moral

Lo primero que debemos descubrir para desarrollar una conciencia moral y construir luego y/o paralelamente una vida democrática, es conocer las motivaciones de nuestros actos. Preguntémonos qué nos motiva al actuar y revisemos a continuación una serie de posibles respuestas existentes entre nosotros:

- a. Si mi criterio para la acción es que *el único importante soy yo*, entonces estoy construyéndome como una persona prepotente o viva y es evidente que no podré respetar los derechos de otros ni seguir deberes.
- b. Si el criterio de mi actuar es *usar la norma subjetivamente* para mi provecho personal, estaré construyéndome como un «pendejo».
- c. Si el criterio que motiva mi acción responde al precepto de que *solo sigo la ley cuando me conviene y si no, sigo «mi propia ley»*, entonces estoy comportándome como un individuo criollo «chicha».
- d. Si actúo *sin que me importe nada ni nadie, y pienso que otro lo haría igual (de mal o peor) que yo*, me construyo como un cínico.
- e. Si opto por guiarme por el precepto que dice *no hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti*, puedo, eventualmente, volverme alguien cuya subjetividad y prioridades personales pasen sobre los demás.
- f. Si procedo bajo el principio que sostiene *todo para los míos, nada para los otros*, estoy construyéndome como una persona excluyente.
- g. Si mi criterio de la acción consiste en que *hago lo que mis jefes o superiores quieran, aunque no crea que es correcto y/o desconfíe de su autoridad*, me construyo como una persona servil y proclive a dar y recibir favores con miras a la consecución de mis objetivos.
- h. Si *hago las cosas bien (simplemente)*, porque me lo enseñaron en casa o en la escuela (es decir, delego en otros mi criterio para la acción), me construyo como una persona acrítica y sin capacidad para pensar autónomamente (aun cuando pueda actuar correctamente y hacer el bien).
- i. Si decido que *me mantendré callado en circunstancias límite o en situaciones delicadas para evitarme problemas*, me construyo como una persona que abdica a su capacidad de pensar y que puede hacer múltiples formas de mal sin tener real conciencia de tal. De igual manera, me construyo como una persona que puede asumir cualesquiera códigos de conducta o preceptos de acuerdo con las circunstancias. En suma, me construyo como un potencial o real inmoral.
- j. Si soy un peruano(a) que se preocupa conscientemente por seguir un criterio moral, o busco algún criterio que pueda ser válido para todos y donde me encuentre yo realizado, y colabore además en crear una sociedad mejor y más justa, y vivo o trato de vivir de acuerdo con ese criterio, entonces soy una persona ética (o con sentido ético) y con conciencia moral.
- k. Si (además) soy una persona que se preocupa por ser coherente, soy un (potencial) educador en valores y líder social. Es fundamental educar en valores, pero solo el que desarrolla una

actitud coherente es un real educador en tal sentido, ya que solo establecer los valores que debemos fomentar pero no realizarlos en la práctica —ejemplificarlos— nos deja en un nivel similar al que tenemos hoy: en un nivel superficial y/o meramente formal donde los valores no son otra cosa que una categoría vacía que ya (casi) nada representa. La posibilidad de la coherencia y su búsqueda reflejan la interiorización de los valores y, en esa medida, la posibilidad también de hacerlos realidad en la vida práctica. El debate sobre su universalidad es intrascendente en el fondo: es escogiendo los valores y practicándolos que los dotamos de necesidad.

El análisis de la motivación personal es fundamental para poder reconocer qué tipo de criterio estamos siguiendo y si este es aceptable o no. Los criterios aceptables —llamados criterios morales— son aquellos que gozan de un consenso abierto y conocido, y que son elegidos por la mayoría: se trata de criterios voluntarios sobre ciertos principios de conducta fundamentales que seguir, sobre los cuales se construyen el resto de normas y principios para la vida.

Sostener que la motivación de nuestra acción es el dinero no es otra cosa que pretender cubrir el criterio de fondo, pues si bien es cierto que muchas veces lo que motiva nuestra acción es el dinero (más allá de cuál sea su real y evidente necesidad), esta motivación suele tener otra detrás y es esa la que hay que esclarecer. Preguntas como: ¿hasta dónde ceder o qué hacer por dinero?, ¿puede el dinero lograrse a cualquier precio?, ¿cuál es el valor económico de lo que hago?, ¿cuánto colabora el dinero con que sea quien soy?, entre otras, nos pueden ayudar a esclarecer la real motivación en nuestras acciones.

8. Pautas para el desarrollo de una conciencia moral con miras a la democracia

Lo señalado hasta aquí evidencia que la autonomía y la responsabilidad, como componentes esencia-

les de la democracia, no pueden fomentarse ni realizarse al margen de la ética, mostrando así que el vínculo entre ética y democracia no solo es indispensable sino inherente en tanto la ética en una concepción moderna presupone la aceptación de la dignidad de todos los seres humanos por igual, y la democracia comparte dicho valor por medio de su ideal de la libertad-igualdad. Vista desde la filosofía, la necesidad fundamental que tenemos hoy como país es comenzar a desarrollar la autonomía en los peruanos para poder asumir nuestras vidas responsablemente y construir conscientemente la realidad en la que queremos vivir.

Ciertas ideas nos pueden servir como ejes fundamentales sobre los que trabajar —y en diversos niveles— para desarrollar una conciencia moral:

- a. De inspiración aristotélica es la idea de buscar el término medio y evaluar las consecuencias de nuestras acciones. Aristóteles decía que la forma de convertirse en una persona moral o virtuosa era practicando las virtudes o valores; el mero conocimiento de los valores no conllevaba ética alguna, pues la ética suponía acción. Se trata entonces de hacer de las virtudes un hábito: tenemos que educarnos en comportamientos morales y esto se puede lograr revisando las consecuencias de nuestras acciones y buscando, a partir de dicha revisión, establecer un justo medio o equilibrio entre nuestros comportamientos o actitudes extremas —«vicios» en lenguaje aristotélico— sea que fueran estas extremas por exceso o por carencia. La virtud implica el equilibrio entre estos extremos y solo cada quien puede buscar establecer su término medio, el cual por cierto podrá variar según las circunstancias (Aristóteles 1985).⁹
- b. De inspiración kantiana es conocer las motivaciones de mi acción y actuar siguiendo solo máximas o principios que puedan establecerse como necesarios —Kant pretendía un rango de universalidad—. Así, antes de actuar debemos preguntarnos qué motiva

⁹ Cf. especialmente los libros I y II.

- nuestra acción, y analizar si el principio que vamos a seguir es digno de implantarse como necesario para regir la conducta humana de manera objetiva y necesaria (Kant 1946).¹⁰
- c. De inspiración socrática es aprender a actualizar nuestra conciencia. Se trata de establecer un diálogo interior con nosotros mismos donde evaluemos la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. El diálogo interior o el llamado «dos en uno» hace que la unidad de conciencia se despliegue en dos facetas, donde ella es tanto juez como reo en tanto se interpela a sí misma, buscando mantenerse en condiciones de amistad consigo misma. La conciencia es un testigo que aparece cuando estamos solos y solo la coherencia puede permitirnos vivir con ese testigo y mantener su amistad. Para ello debemos dejarla aparecer y confrontarnos internamente. La propuesta socrática va mucho más lejos: señala que es mejor padecer el daño que hacerlo, pues uno puede seguir viviendo con la víctima —seguir siendo su amigo— pero no con el victimario.¹¹
- d. De inspiración freudiana es la idea de que la moral comienza por —y requiere de— la coacción de la legalidad, de la sanción, como un paso previo y necesario para la formación de la conciencia moral —el llamado «super yo»—. La aparición de la conciencia moral alude a la autoridad interna en nosotros, pero su aparición necesita de la autoridad externa previa en tanto esta va a desarrollar el sentido de la norma y permitirnos luego establecernos como jueces internos de nuestras acciones y pensamientos, así como confrontarnos ante la posibilidad del (auto)engaño.
- e. De inspiración democrática clásica y aristotélica, y luego también moderna, es tratar de desarrollar la deliberación y llegar a consensos —discutamos los valores que queremos seguir y hagamos códigos de ética
- donde reflejemos nuestros acuerdos voluntarios—. Siguiendo al sociólogo británico Anthony Giddens, se trata de favorecer más el propio diálogo que el acuerdo al que se llegue, para así establecer formas de solidaridad social donde todos entremos en relación como individuos autónomos y en las mismas condiciones —la llamada «relación pura»—, y nos mantengamos en relación en la medida en que queremos construir un espacio con sentido donde vivir y realizarnos (Giddens 1996).¹² Pensemos en este mecanismo para crear lazos entre nosotros y como formas de lucha contra la indiferencia y la apatía social.
- f. Sugerimos la revisión de nuestras apreciaciones cotidianas así como comenzar con la exclusión de algunas; fundamentalmente, dejemos de tildar al que incurre en una falta de «pobrecito». Señalar al infractor moral como un «pobrecito» implica la negación de la persona como sujeto moral, pues al tildarlo de esta manera, lo reducimos moralmente porque le quitamos su capacidad para asumir sus actos responsablemente, lo cual comienza por no darle siquiera la oportunidad de asumirlos. Asimismo, también aceptamos y propiciamos que la acción inmoral se repita y fomentamos la impunidad. La expresión «pobrecito» conlleva un determinismo en tanto sostiene que no podemos esperar acciones diferentes —morales— teniendo en cuenta el origen o condición de la persona. Asimismo, consideramos que es nuestro instrumento privilegiado para debilitar cualquier criterio moral y evadir consideraciones éticas entre nosotros. Sostenemos que la expresión «pobrecito» guarda de manera profunda la asimetría moral e injustificada que existe en nuestra sociedad, pues excluye la responsabilidad moral en ambos casos: tanto de parte del que debe sancionar como del que ha cometido la falta. Excluye la responsabilidad moral, pues crea una asimetría donde el menos (el

¹⁰ Cf. los capítulos 1 y 2.

¹¹ Dada la ausencia de textos socráticos, se recomienda leer al respecto Arendt (1978). Léanse los puntos 17 y 18 de la sección III de la primera parte: «¿Qué nos hace pensar?».

¹² Cf. especialmente el capítulo IV: «Dos teorías de la democratización».

pobrecito) es visto como inferior e incapaz de tomar decisiones y de asumir las consecuencias de sus actos, mientras que el superior (el que tilda a otro de «pobrecito») evade el problema moral y se mantiene situado en una posición jerárquica y de dominio ante el otro. De aquí nace todo tipo de complicidades y relaciones sin transparencia que mantienen relaciones feudales, de servilismo y de clientelismo en el Perú. La complicidad se establece como parte de la mutua evasión de sus funciones morales. Si queremos que nuestro país sea un país democrático de ciudadanos, debemos comenzar por evitar seguir tildándonos así y asumir que la autonomía de la conciencia no puede darse donde las relaciones están marcadas por complicidades infundadas que evaden la responsabilidad que tienen ambas partes en una relación.¹³

- g. Podemos apreciar que todos estos medios o ejes propuestos conllevan el desarrollo de nuestra capacidad racional; sin reflexión no hay sujeto moral, no hay autonomía ni responsabilidad. En este sentido es también importante precisar que la razón tiene diversas posibilidades de manifestación y diversos niveles de acceso a la realidad. Immanuel Kant dejó en claro que al nivel de la razón vulgar o razón cotidiana, el ser humano siempre se encuentra en un conflicto entre el deber y sus inclinaciones y que esto es propio de la razón en este nivel «vulgar» o de lo que llamamos el nivel del sentido común, pues si bien tenemos todos ya algún sentido del deber sin expresa formación moral, no podemos justificar la prioridad del deber sobre las inclinaciones en el nivel del sentido común; esto solo se puede hacer accediendo a la razón filosófica (Kant 1946).¹⁴

Por ello, es necesaria la formación moral, pues la filosofía permite no solo el conocimiento de distintas posturas y alternativas de criterios morales y sus implicancias,

sino porque permite que la razón se vuelva autorreguladora y que nos constituyamos así en verdaderos sujetos morales. Lo dicho nos permite entender también por qué, si bien al nivel de la razón vulgar o cotidiana podemos reconocer que una determinada situación es inmoral, no podemos argumentarla como tal: dicha argumentación presupone un nivel racional más avanzado donde podamos dejar el ámbito de la mera opinión y pasar al nivel del análisis ético, cuya característica es precisamente el desarrollo de la argumentación moral con miras a un esclarecimiento de la situación.

- g. Finalmente, recuperemos el sentido originario de la educación inscrito en la etimología del concepto, que concibe la educación como un «conducir desde», es decir, como el proceso por el cual sacamos lo que está dentro de nosotros hacia fuera y nos convertimos en creadores autónomos de nuestra realidad interna y de la realidad externa a la vez. En ese sentido, el papel del maestro es liberar al alumno del estado de acatamiento y construirlo como un individuo autónomo por medio del descubrimiento de sí mismo y de sus potencialidades, donde el descubrimiento de sus disposiciones morales es fundamental y prioritario para la construcción de una vida con sentido. Si la realidad que hoy tenemos no nos gusta, debemos comenzar por decidir cómo queremos que sea nuestro país y emprender los pasos necesarios para ello. Toda realidad puede cambiar mediante nuestras acciones.

Bibliografía

ARENDET, Hannah
1978 *The Life of the Mind*. Nueva York: Harvest.
1993 *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

ARISTÓTELES
1985 *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.

¹³ Este tema nos surge como reflexión personal a partir de las reflexiones que hace Strawson sobre el resentimiento y la indignación moral, las cuales nos sirven de inspiración para pensar acerca de nuestra situación nacional. Cf. Strawson (1995).

¹⁴ Cf. el capítulo 1.

FREUD, Sigmund

2001 «El malestar en la cultura». En Sigmund Freud. *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.

GIDDENS, Anthony

1996 *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Teorema.

HABERMAS, Jürgen

1994 *Historia crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili editores.

2001 «Ciudadanía e identidad nacional». En Jürgen Habermas. *Facticidad y validez*. 3.^a ed. Madrid: Trotta.

HOBBS, Thomas

1984 *Leviatán, o la materia. Forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

KANT, Immanuel

1946 *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

1989 *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos.

1994 «La idea de una historia universal en sentido cosmopolita». En Immanuel Kant. *Filosofía de la historia*. 5.^a reimpr. de la 2.^a ed. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

KYMLICKA, Will

2002 *Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.

LOCKE, John

2002 *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Losada.

NOZICK, Robert

1988 *Anarquía, Estado y utopía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SEN, Amartya

2000 «La libertad individual como compromiso moral». En Amartya Sen. *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

STRAWSON, Peter

195 *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.

STUART MILL, John

1984 *Sobre la libertad*. Madrid: Sarpe.

TAYLOR, Charles

1991 *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

1996 *Las fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.

1997 «The Politics of Recognition». En Charles Taylor. *Philosophical Arguments*. Massachusetts: Harvard University Press.

WALZER, Michael

1997 *Las esferas de la justicia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA
se terminó de imprimir
en los talleres de Gráfica Delvi S.R.L
Av. Petit Thouars 2009, Lince
teléfonos 471-7741 / 265-5430
en el mes de marzo de 2007

